

Silvia Annen | Tobias Maier (Hrsg.)

# Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf

Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten  
Mythos oder Realität?



Silvia Annen | Tobias Maier (Hrsg.)

# **Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf**

Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich  
Qualifizierten Mythos oder Realität?

# Impressum

**Zitiervorschlag:**

Annen, S.; Maier, T.: Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn 2022

1. Auflage 2022

**Herausgeber:**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

**Publikationsmanagement:**

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“  
E-Mail: [publikationsmanagement@bibb.de](mailto:publikationsmanagement@bibb.de)  
[www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen)

**Herstellung und Vertrieb:**

Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstraße 7  
51379 Leverkusen  
Internet: [www.budrich.de](http://www.budrich.de)  
E-Mail: [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

**Lizenzierung:**

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter [www.bibb.de/oa](http://www.bibb.de/oa).

ISBN 978-3-8474-2905-0 (Print)

ISBN 978-3-96208-333-5 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0978-7

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

## ► Vorwort

Die Frage des Verhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist ein etabliertes Thema der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Deutschland, aber auch in vielen anderen nationalen Systemen. Besondere Schwerpunkte sind dabei häufig die Möglichkeiten oder Beschränkungen des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung (vgl. z. B. HAYWARD u. a. 2021). Diese Perspektive ist auch in Deutschland weiterhin häufig anzutreffen, obwohl in den vergangenen Jahrzehnten vielerlei Anstrengungen unternommen wurden, um Übergänge zwischen diesen beiden Systemen zu erleichtern. So wurde 2009 der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung erheblich erleichtert. Trotzdem bleibt der Anteil von Studieneinsteigerinnen und -einsteigern, die eine berufliche Qualifizierung als Zugangsberechtigung zur Hochschule verwenden, mit 3,1 Prozent aller Studienanfänger/-innen weiterhin gering (vgl. NICKEL/THIELE 2022).

Wirft man den Blick auf potenzielle Übergänge von der hochschulischen zur beruflichen Bildung, so lässt sich ein erhöhter Bedarf an Durchlässigkeit feststellen. Zum einen führen 27 Prozent der Studienanfänger/-innen ihr Studium nicht zu Ende (vgl. HEUBLEIN/RICHTER/SCHMELZER 2020) und suchen häufig nach Alternativen, zum anderen bedingt der sich intensivierende Fachkräftemangel in immer mehr Bereichen des Arbeitsmarktes, dass Arbeitgeber/-innen gezielt Angebote für „Studienaussteiger/-innen“ entwickeln, in denen berufliche Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen (vgl. ARBEITSGRUPPE 9+1 2022).

Übergänge von einem in den anderen Bildungsbereich sind aber nur eine Facette des Verhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Ein ebenfalls im Diskurs weit verbreiteter Aspekt betrifft die Frage, ob die Sektoren in einer eher konkurrierenden oder vorrangig komplementären Beziehung stehen. Diese Frage wird meist aus bildungstheoretischer und/oder bildungspolitischer Perspektive betrachtet, in der Konzepte wie „Gleichwertigkeit“ und „Bildungsgerechtigkeit“ als normative Zielgrößen verwendet werden.

Der vorliegende Band hat einen wichtigen Beitrag zu diesem Diskurs zu leisten – der Ausgangspunkt der meisten Beiträge ist jedoch kein normativer, sondern ein empirischer. In den Blick genommen werden z. B. ganz konkret die Abschlüsse und Zertifikate, die in beruflichen und akademischen Bildungsgängen erworben werden. Fragen der Verwertbarkeit der in den beiden Sektoren vergebenen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt werden ebenso betrachtet wie die Entwicklung von hybriden Bildungsangeboten, die eine Verzahnung beruflicher und hochschulischer Lernprozesse ermöglichen.

Insgesamt leistet der Band eine Analyse von Entwicklungen, die im Ergebnis zu einer Akademisierung der Berufsbildung und zu einer Verberuflichung der Hochschulbildung

beitragen, und dies nicht nur für den deutschen, sondern auch für eine Reihe anderer nationaler Kontexte. Es bleibt zu hoffen, dass der Band damit zur Diskussion um Durchlässigkeit in einem Bildungssystem beiträgt, bei dem es zentral um die Ermöglichung von Lernwegen geht, die den individuellen Vorstellungen und Motiven von Lernenden entsprechend flexibel angepasst werden können. In einem solchen System ist zudem der Anspruch der Inklusion bedeutsam, weil durch Durchlässigkeit ein gesellschaftlich gewünschtes Maß an Chancengerechtigkeit hergestellt werden kann. Einmal getroffene Entscheidungen für einen Bildungssektor sollen nicht dazu führen, dass Zugänge zu anderen Bildungswegen dauerhaft abgeschnitten werden. Hierbei spielt auch der Bedarf der Arbeitswelt eine wesentliche Rolle, weil dieser häufig in die Motive der Lernenden einfließt und Übergangentscheidungen beeinflusst.

Anerkennungs- und Anrechnungsmechanismen, die Übergänge erlauben und Durchlässigkeit im Bildungs- und Qualifizierungssystem verankern, müssen so ausgebaut werden, dass sich Berufsbildung und Hochschulbildung als starke, eigenständige Sektoren weiterentwickeln können. Zugleich müssen die Akteure der beruflichen und hochschulischen Bildungspraxis weiterhin an innovativen Angeboten arbeiten, die die besonderen Gegebenheiten des Bildungs- und Beschäftigungssystems in Deutschland aufgreifen und Komplementarität statt Konkurrenz zwischen den verschiedenen Bildungssektoren fördern. Auch hierfür finden sich im vorliegenden Band vielfältige Ansatzpunkte.

### **Prof. Dr. Hubert Ertl**

Forschungsdirektor und ständiger Vertreter des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung

Professor für Berufsbildungsforschung, Universität Paderborn

## **Literatur**

ARBEITSGRUPPE 9+1 (Hrsg.): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn 2022. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17769> (Stand: 12.07.2022)

HAYWARD, G.; KATARTZI, E.; ERTL, H.; HOELSCHER, M.: Degrees of Success: The Transitions from Vocational to Higher Education. London 2021

HEUBLEIN, U.; RICHTER, J.; SCHMELZER, R: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 03/2020. Hannover 2020

NICKEL, S.; THIELE, A.-L.: Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Impulse Nr. 9. Gütersloh 2022

## ► Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	3
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	7
<b>I. Einleitung</b> .....	9
<i>Silvia Annen, Tobias Maier</i>	
Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf: Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? .....	11
<b>II. Nationale Systemebene</b> .....	23
<i>Gerhard Bosch</i>	
Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten – Mythos oder Realität? .....	25
<i>André Wolter</i>	
Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung? .....	43
<i>Ariane Neu, Uwe Elsholz</i>	
Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung .....	72
<b>III. Nationale Akteursebene</b> .....	91
<i>Regina Flake, Helen Hickmann, Dirk Werner</i>	
Arbeitsmarktperspektiven von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen .....	93
<i>Tobias Maier</i>	
Aufstiegsfortbildung oder Studium: Für welche Förderung entscheiden sich Betriebe und warum? .....	130
<i>Silvia Annen, Hannelore Mottweiler</i>	
Das Ende beruflicher Karrieren? Analysen zur Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch qualifizierten Fach- und Führungskräften im kaufmännischen Bereich .....	161

<b>IV. Hybride Qualifikationsmöglichkeiten</b> .....	185
<i>Dieter Euler, Eckart Severing</i>	
Berufliche und akademische Bildung: Mischen (im)possible? .....	187
<i>Rita Meyer, Maren Baumhauer</i>	
Akademisierung jenseits von Beruflichkeit: Be- und Entgrenzungen beruflicher Bildungswege .....	206
<i>Sirikit Krone</i>	
Duales Studium – gute Karrierechancen inklusive? .....	219
<b>V. Internationale Perspektive.</b> .....	237
<i>Thomas Deißinger, Hanna Heiningner</i>	
Konvergenzen und Divergenzen im Verhältnis von beruflicher und allgemein-akademischer Bildung und Ausbildung in Kanada. ....	239
<i>Peter Schlögl, Julia Stopper</i>	
Differenz, Konkurrenz und Mobilität: Ein Plädoyer für eine sozial-ökologische Perspektive auf die Verwertung beruflicher und hochschulischer Bildung in Österreich .....	266
<i>Johannes Karl Schmees</i>	
Hybridqualifikationen in Europa – jenseits der Frage nach Konkurrenz?. ....	288
<i>Philipp Gonon</i>	
Bachelorisierung der Berufsbildung oder Verberuflichung der Allgemeinbildung? Berufsbildung in der Schweiz im postindustriellen Drift .....	303
<i>Philipp Grollmann, Jörg Markowitsch</i>	
Drei Szenarien zur Zukunft der betrieblichen Berufsausbildung in Europa. ....	320
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b> .....	337
<b>Abstract</b> .....	340

## ► Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule (Österreich)
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BHS	Berufsbildende höhere Schule (Österreich)
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMS	Berufsbildende mittlere Schule (Österreich)
CAF	<i>Canadian Apprenticeship Forum</i>
CAPI	<i>computer assisted personal interview</i>
CAWI	<i>computer assisted web interview</i>
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
HwO	Handwerksordnung
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
IAQ	Institut Arbeit und Qualifikation
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
ISCO	<i>International Standard Classification of Occupations</i>
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
KldB	Klassifikation der Berufe
MINT	Mathematik Informatik Naturwissenschaften Technik
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
RBS	Referenz-Betriebssystem
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SVB	sozialversicherungspflichtig Beschäftigte





# I. Einleitung



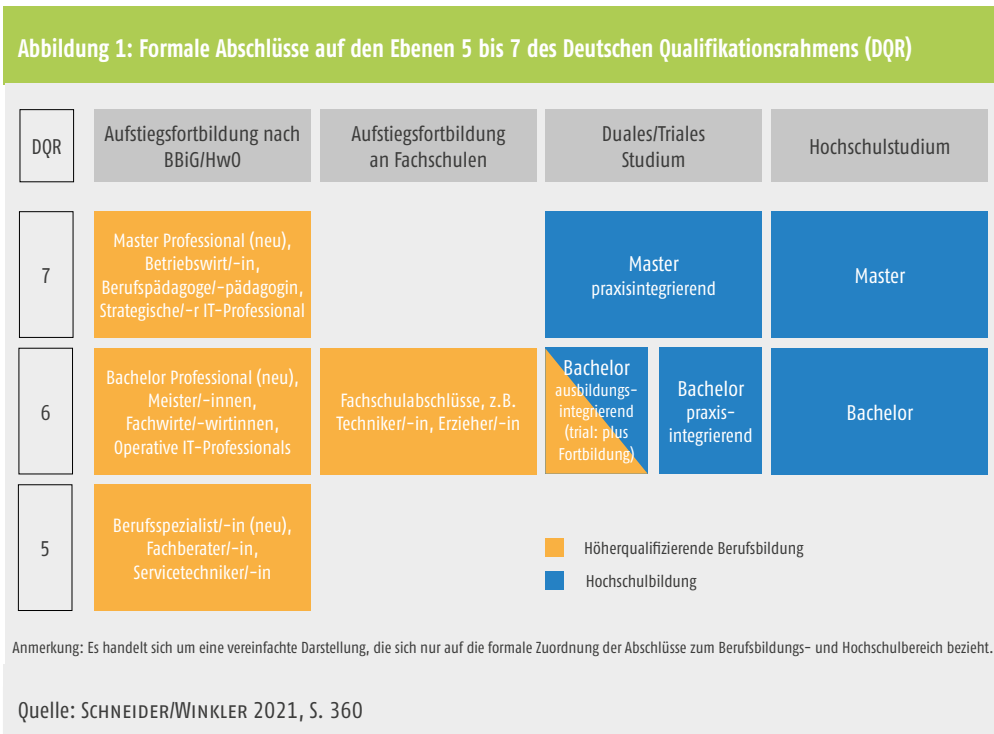
*Silvia Annen, Tobias Maier*

## ► **Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf: Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?**

### **1 Thematische Einführung**

Die Bologna-Reform markierte einen tiefen Einschnitt in das deutsche Hochschulsystem. Mit dem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen, wurde ein zweistufiges Studiensystem eingeführt, welches an fast allen Hochschulen die bis dahin geltenden Diplom- und Magisterstudiengänge ersetzte. In Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), welcher als zentrales politisches Instrument zur Systematisierung von beruflichen und akademischen Qualifikationen betrachtet werden kann, betraf der Bologna-Prozess in erster Linie die Stufen 6 und 7. Die Bachelorabschlüsse sind in diesem Rahmen als gleichwertig eingeordnet mit beruflichen Fortbildungsabschlüssen auf der Stufe 6 (z. B. Fachwirte und Fachwirtinnen oder Meister und Meisterinnen) und die Masterabschlüsse mit Fortbildungsabschlüssen auf der Stufe 7 ((Technische) Betriebswirte und Betriebswirtinnen). Zum 31. Dezember 2020 waren 220 Rechtsverordnungen und Regelungen des Bundes für die berufliche Fortbildung in Kraft und rund 750 verschiedene Fortbildungen bei den für die berufliche Fortbildung zuständigen Stellen möglich (vgl. SCHNEIDER/WINKLER 2021). Dies zeigt bereits die Breite des berufsspezifischen Aufstieges, welche über das Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder die Handwerksordnung (HwO) ermöglicht wird. Hinzu kommen ca. 320 nach Fachrichtung und Schwerpunkten verschiedenartige Aufstiegsfortbildungen an Fachschulen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2021), z. B. zu staatlich anerkannten Technikern und Technikerinnen oder Erziehern und Erzieherinnen. Demgegenüber weist der deutsche Hochschulkompass im Herbst 2021 sogar rund 9.400 grundständige Bachelorstudiengänge aus. Damit zeigt sich insbesondere auf Niveaustufe 6 des DQR eine hohe Heterogenität, die sich in besonderer Weise in Hybridqualifikationen äußert, welche versuchen, betriebliche und akademische Anforderungen in einer Qualifizierung zu vereinen.

Die folgende Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Stufen 5 bis 7 des DQR und stellt auf diesen die Qualifikationen der höherqualifizierenden Berufsbildung der Hochschulbildung gegenüber. Innerhalb dieses politischen Rahmens stellt sich die Frage, inwieweit Personen mit den als gleichwertig, aber verschiedenartig charakterisierten Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt miteinander konkurrieren, welche Vor- und Nachteile diese unterschiedlichen Qualifizierungen mit sich bringen und welche Herausforderungen sich daraus für das Bildungssystem ergeben.



Motiviert durch diese offenen Fragen, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) am 25. Juni 2019 eine Tagung zum Thema „Berufliche Aus- und Fortbildung in Zeiten der Akademisierung“ veranstaltet. Die dort diskutierten Themen und entwickelten Impulse werden mit den Beiträgen dieses Sammelbandes weiterverfolgt. Konkret geht der Sammelband der Frage der Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten aus vier unterschiedlichen Perspektiven nach: Die ersten drei Beiträge widmen sich der **nationalen Systemebene**. Daran anschließend werden drei Beiträge präsentiert, welche den Blick auf die **naionale Akteursebene**, die Individuen sowie die Betriebe, richten. Eine besondere Bedeutung in Bezug auf Fragen der Konkurrenz oder Komplementarität zwischen beruflichem und akademischem Bereich nehmen **hybride Qualifikationsmöglichkeiten** ein. Inwieweit es hierdurch gelingt, eine Kongruenz zwischen den beiden Bildungssystemen herzustellen,

wird anhand dreier Beiträge zu hybriden Qualifikationen aufgezeigt. Die den Sammelband abschließenden fünf Beiträge nehmen schließlich die **internationale Perspektive** in den Blick. Hier zeigt sich, dass auch in anderen Ländern Hybridqualifikationen an Bedeutung gewinnen.

## 2 Nationale Systemebene

Im ersten Beitrag nimmt sich **Gerhard Bosch** dem Thema „**Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten – Mythos oder Realität?**“ an. Er analysiert den Wandel der Arbeitswelt und kommt zu dem Schluss, dass sich die Arbeitsplatzstruktur konservativer verändert als das Bildungsangebot. Eine stark ansteigende Anzahl an Akademikerinnen und Akademikern könne deshalb zum einen dazu führen, dass davon nicht alle qualifikationsadäquat beschäftigt sein können, zum anderen würden sich durch das Überangebot an Hochqualifizierten die Möglichkeiten des beruflichen Aufstieges für beruflich Qualifizierte verringern. Dieses Überangebot könne einerseits darauf zurückgeführt werden, dass die Berufsbildung als Innovationsmotor der deutschen Wirtschaft chronisch unterschätzt würde. Andererseits tragen aber auch prekäre Arbeitsbedingungen und niedrige Löhne zu einer geringen Ausbildungsbereitschaft bei. Er verweist darauf, dass die neuere Forschung zeige, dass die akademische Bildung längst in Bereiche und Tätigkeiten vordringt, die bislang der Aus- und Fortbildung vorbehalten waren. Der Autor kommt deshalb zu dem Schluss, dass sich die Konkurrenz um (attraktive) berufliche Positionen zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten künftig noch verstärken wird, gleichzeitig jedoch Fachkräfteengpässe bestehen werden.

**Andrä Wolters** Beitrag nimmt sich ebenfalls der steigenden Zahl an Hochschulabsolventinnen und -absolventen an, nimmt aber eine andere Perspektive ein. So präsentiert er **eine bildungsstatistische Analyse zur Akademisierungsdebatte in Deutschland zu der Frage, ob die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung** führt. Er geht dabei den Ursachen und Motivlagen einer steigenden Anzahl an Studierenden auf den Grund und liefert empirische Belege für eine gute Arbeitsmarktplatzierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Seine Schlussfolgerung lautet entsprechend, dass das Nachwuchspotenzial der beruflichen Bildung nicht durch die Hochschulbildung entzogen wird, sondern zu wenige schwächer qualifizierte Jugendliche in eine berufliche Bildung integriert werden.

**Ariane Neu** und **Uwe Elsholz** befassen sich mit den „**Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung**“. Sie stellen ein konzeptionelles und terminologisches Defizit im Hinblick auf den vielfach diskutierten Begriff der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung fest. Ihr Beitrag leistet in diesem Zusammenhang eine begriffliche Differenzierung und arbeitet insbesondere die Unterschiede zum Begriff der Durchlässigkeit, der vorwiegend auf das Bildungssystem bezogen ist, heraus und systematisiert die verschiedenen Dimensionen von Gleichwertigkeit. Auf der Bildungsseite geben sie einen systematischen Überblick über die bildungswissenschaftlichen und -politischen

Diskussionen. Darauf aufbauend arbeiten sie den mit dem Begriff der Gleichwertigkeit verbundenen Bezug zu Bildungsinhalten und Bildungsabschlüssen sowie die entsprechenden Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen heraus. Unter Bezug auf die mit verschiedenen Bildungswegen verknüpften Karrierechancen wird neben dem Bildungs- auch das Beschäftigungssystem in den Blick genommen, da auch hier über das gesellschaftliche Ansehen von Abschlüssen mitentschieden wird. Gleichwertigkeit lässt sich beispielsweise im Verantwortungsbereich, im Einkommen, in den Karrierechancen und in der Arbeitsplatzsicherheit untersuchen. Die Autorin und der Autor folgern entsprechend, dass Gleichwertigkeit bildungspolitisch immer nur angestrebt werden könne, die Akteure des Arbeitsmarktes letzten Endes aber entscheidend eben jene Gleichwertigkeit beeinflussen.

### 3 Nationale Akteursebene

Wenn die Wahrnehmung der verschiedenen Akteure über die Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Qualifizierungswegen maßgeblich entscheidet, so ist es sinnvoll, eben jene akteursbezogene Perspektive einzunehmen. Hier sind als zentrale Akteure die Individuen zu nennen, die durch ihre Bildungs- und Karriereentscheidungen die Wertigkeit von Qualifikationen bestimmen. Daneben wirken sich aber auch die betrieblichen Anforderungen sowie die Rekrutierungsstrategien von Unternehmen auf das Verhältnis zwischen beruflichen und akademischen Qualifikationen aus.

**Regina Flake, Helen Hickmann und Dirk Werner** verfolgen in ihrem Beitrag das Ziel, „**Arbeitsmarktperspektiven von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen**“ aufzuzeigen. Sie vergleichen Personen mit einem Fortbildungsabschluss mit Akademikern und Akademikerinnen sowie mit Personen mit einer anerkannten Berufsausbildung. Dabei wird deutlich, dass sich im aktuellen Arbeitsmarkt eine hohe Nachfrage nach Spezialistentätigkeiten zeigt, deren Befähigungen vorwiegend über Fortbildungsberufe erworben werden. Hervorzuheben ist auch, dass Fortbildungen für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Für beruflich Qualifizierte zahlt sich eine Aufstiegsfortbildung sowohl hinsichtlich des Einkommens als auch hinsichtlich der Arbeitsmarkt- und Karriereperspektiven wie Beschäftigung und Führungsverantwortung aus. Im Mittel ist das Einkommen bei Personen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss zwar höher, jedoch verdient rund ein Viertel der Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen auch mehr als der/die durchschnittliche Fachhochschulabsolvent/-in. Die Differenzen lassen sich vorwiegend über die Berufs- und Branchenzugehörigkeit erklären.

Der Beitrag „**Aufstiegsfortbildung oder Studium: Für welche Förderung entscheiden sich Betriebe und warum?**“ von **Tobias Maier** ergründet die Motivlage der Betriebe, die hinter einer Förderung von Aufstiegsfortbildungen und/oder eines Studiums der Mitarbeitenden steht. Dies ist relevant, weil die Aus- und Weiterbildungsstrategie der Betriebe im Zusammenhang mit der betrieblichen Rekrutierungsstrategie steht. Er kann zeigen, dass Betriebe, die sich mit ihrem Ausbildungsengagement gegenüber der Gesellschaft und der

betrieblichen Tradition verpflichtet fühlen, ausschließlich Aufstiegsfortbildungen fördern. Hingegen setzen stärker digitalisierte Betriebe auch auf die Förderung eines Studiums ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Der Beitrag von **Silvia Annen** und **Hannelore Mottweiler** geht der Frage nach, inwieweit klassische berufliche Bildungsverläufe, die eine Aufstiegsfortbildung an eine berufliche Erstausbildung anschließen, ausreichend sind, um in Unternehmen ausgewählter kaufmännischer Branchen (Handel, Finanzdienstleistungen, Logistik und Handel) auch weiterhin Positionen gehobener Fachkräfte bzw. mittlere Führungspositionen zu erreichen. Damit einher geht die Frage, ob beruflich Aus- und Fortgebildete derzeit und in Zukunft mit Bachelorabsolventinnen und -absolventen um gleiche Positionen und Tätigkeitsbereiche konkurrieren werden. Die Autorinnen betrachten berufliche und akademische Bildungsverläufe aus curricularer, betrieblicher und individueller Perspektive. Empirische Grundlage hierfür sind verschiedene Analysen, die im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Typische Bildungsverläufe und Karrierewege in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen“ durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen in Bezug auf die Analyse von akademischen und beruflichen Qualifikationen, dass hier eine Annäherung von beiden Seiten stattfindet, gleichwohl es bisher noch keine tatsächliche Konvergenz gibt. Insgesamt belegen die Ergebnisse damit vor allem die Berechtigung der „Komplementaritätsthese“, wobei jedoch einige Bereiche bereits Überschneidungen aufweisen.

#### 4 Hybride Qualifikationsmöglichkeiten

Martin Baethge (2006) hob einst das deutsche Bildungsschema hervor, welches sich in den Lernzielen der höheren Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung offenbart. So ist die höhere Allgemeinbildung auf die Persönlichkeitsbildung und auf die wissenschaftliche Erkenntnis fokussiert und im Humboldt'schen Sinne weitestgehend zweckfrei. Hingegen hat die Berufsbildung die berufliche Handlungsfähigkeit zum Ziel, nämlich die Befähigung, eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt selbstständig, eigenverantwortlich und in Kooperation mit anderen ausführen zu können. In der Realität ist diese klare Trennung in den Zielen der beruflichen und akademischen Qualifizierung schon länger nicht mehr gegeben. So zielt gerade die Bologna-Reform auf die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden ab, während im beruflichen Bereich Kompetenzorientierung und abstrakte Wissens Elemente (Problemlösefähigkeit, logisches Denken, Kommunikationsfähigkeit etc.) an Bedeutung gewinnen. Besonders deutlich wird die Kongruenz zwischen den Bildungsangeboten des beruflichen und akademischen Bereichs in hybriden Qualifikationsmöglichkeiten, welche Vorteile beider Systeme zu verbinden versuchen. Ob dies gelingt, wird anhand des **dritten Bildungsweges**, dem **dualen Studium** und der **studienintegrierenden Ausbildung** exemplarisch erörtert. Unter hybriden Qualifikationsmöglichkeiten fassen wir in diesem Sammelband all jene Beiträge, die eine Kongruenz zwischen den Bildungsangeboten des beruflichen und des akademischen Bereichs thematisieren.



**Dieter Euler** und **Eckart Severing** nehmen in ihrem Beitrag „**Berufliche und akademische Bildung: Mischen (im)possible? Das Konzept der studienintegrierenden Ausbildung**“ Bezug auf zwei Ebenen der Diskussion um das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung: die rhetorisch-politische Ebene, auf der die Bedeutung der Berufsbildung hoch bewertet wird, sowie die empirische Ebene, welche den klaren Trend der Akademisierung zu Lasten der Berufsbildung belegt. Sie setzen sich in ihrer Analyse dieser Entwicklungen mit der Frage auseinander, welche Bedeutung der beruflichen und der akademischen Bildung gesellschaftlich sowie aus individueller Perspektive zukommt. Dabei formulieren sie die These, dass von einer klaren Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung in einem wachsenden Überschneidungsbereich nicht mehr die Rede sein kann. In diesem Zusammenhang werfen sie die für diesen Sammelband höchst relevante Frage auf, ob es zwischen der postsekundären beruflichen und der akademischen Bildung einen Wettbewerb oder vielmehr zunehmend eine Kooperation gibt bzw. geben sollte. Sie stellen die Angemessenheit einer durchgängigen Separierung von beruflicher und akademischer Bildung infrage. Im Kontext der Neubestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung zeigen sie insbesondere das Innovationspotenzial des Konzepts einer studienintegrierenden Ausbildung auf.

**Rita Meyer** und **Maren Baumhauer** adressieren mit ihrem Beitrag „**Akademisierung jenseits von Beruflichkeit: Be- und Entgrenzung beruflicher Bildungswege**“ Problemlagen, die mit dem „dritten Bildungsweg“ einhergehen. Damit sind berufs begleitende Bildungsgänge angesprochen, die zunehmend von privaten Hochschulen explizit für beruflich Qualifizierte angeboten werden. Die Autorinnen hinterfragen, inwieweit in dieser akademischen Bildungsform das Konzept der Beruflichkeit und insbesondere das der beruflichen Handlungsfähigkeit eingelöst werden kann. Sie kommen anhand von hybriden bzw. berufs begleitenden Studienangeboten im MINT-Sektor zu dem Schluss, dass eine solche Einlösung bislang nicht konstatiert werden kann, weil in diesen Studienformaten strukturelle Defizite (z. B. durch eine mangelnde Theorie-Praxis-Verzahnung) bestehen. Sie tragen deshalb auch nicht zu einer Enthierarchisierung und Angleichung der Berufs- und Hochschulbildung bei, sondern führen stattdessen eher zu einer Ökonomisierung des Studiums. Zielführend wäre vor diesem Hintergrund, so die Autorinnen, die Etablierung von Qualitätsstandards im Sinne des Berufsbildungsgesetzes sowie eine Verzahnung beruflich-betrieblicher und hochschulischer Lernkulturen.

**Sirikit Krone** betrachtet in ihrem Beitrag „**Duales Studium – gute Karrierechancen inklusive?**“ ein anderes und sich zunehmender Beliebtheit erfreuendes „hybrides Format“: Duale Studiengänge ermöglichen wie in einer dualen Ausbildung eine Einbindung der Studierenden in die betriebliche Praxis. Der Beitrag erläutert die Begrifflichkeiten und rechtlichen Rahmenbedingungen eines dualen Studiums und beleuchtet die Einstiegsprozesse der dual Studierenden in den Arbeitsmarkt. Zudem werden Verdrängungsprozesse zwischen Qualifikationsprofilen auf beruflicher Ebene in den Blick genommen. Die Ergebnisse demonstrieren, dass sich das Ausbildungsformat im Vergleich mit anderen Ausbildungswegen

sehr gut behauptet; dies zeigt sich u. a. durch einen Vorsprung auf der internen Karriereleiter dual Studierender im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen einer dualen Berufsausbildung, aber auch gegenüber externen Bachelorabsolventinnen und -absolventen.

## 5 Internationale Perspektive

Das Thema der Gleichwertigkeit ist keineswegs auf den deutschen Kontext begrenzt zu betrachten. Die weltweite massive Ausweitung der Hochschulbildung ist eines der bestimmenden Merkmale des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts (vgl. GURI-ROSENBLIT/ŠEBKOVÁ/TEICHLER 2007). Das Bildungsniveau der Bevölkerung ist weltweit kontinuierlich gestiegen. Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern, die durch die nationale wirtschaftliche und technologische Entwicklung, die demografische Struktur und die nationalen Bildungssysteme bedingt sind. In diesem Sammelband werden diese Unterschiede exemplarisch anhand verschiedener Länderstudien betrachtet.

**Thomas Deißinger** und **Hanna Heininger** gehen in ihrem Beitrag „**Konvergenzen und Divergenzen im Verhältnis von beruflicher und allgemein-akademischer Bildung und Ausbildung in Kanada**“ der Frage nach, welchen Beitrag hybride Qualifikationen in Kanada bezüglich der aktuellen Problemlagen in Wirtschaft und Bildungssystem durch den starken Fachkräftemangel sowie Fehl- bzw. Überqualifizierung am Arbeitsmarkt leisten können. Sie nehmen hierbei strukturelle sowie soziale Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in den Blick und beziehen sich zudem auf die Erkenntnisse qualitativer Befragungen sowie der verfügbaren Literatur zu diesem Themenbereich. Ihre Erkenntnisse belegen, dass vor allem Einkommen, sozialer Status und Prestige für die geringe gesellschaftliche Wertschätzung beruflicher Bildung in Kanada verantwortlich sind. Sie stellen zwei Formen von Hybridqualifikationen bzw. – wie man diesen Bereich im kanadischen Kontext nennt – der *Cooperative Education* vor, welche der Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung in Kanada dienen sollen. Sie bewerten deren Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt kritisch und geben einen Ausblick hinsichtlich der künftigen Positionierung der *Cooperative Education* sowie der beteiligten Institutionen. In Kanada zeichnet sich zwar im postsekundären Sektor eine Konvergenz zwischen allgemein-akademischer und fachlich-beruflicher Bildung ab. Dennoch zeigt sich auch hier die für anglophone Länder typische stark ausgeprägte Meritokratie, die im Zusammenhang mit der breiten akademischen Qualifizierung der Bevölkerung steht. Der Autor und die Autorin kommen zu dem Schluss, dass sowohl in Kanada als auch in Deutschland der Hochschulbildung, vor allem den Universitäten, eine exponierte Rolle im Bildungssystem zukommt, deren Bedeutung bisher ungebrochen ist.

Der Beitrag „**Differenz, Konkurrenz und Mobilität: Ein Plädoyer für eine sozial-ökologische Perspektive auf die Verwertung beruflicher und hochschulischer Bildung in Österreich**“ von **Peter Schlögl** und **Julia Stopper** arbeitet verschiedene Dimensionen der Konkurrenz zwischen beruflichen und akademischen Qualifikationen in Österreich heraus. Dabei nehmen die Autorin und der Autor insbesondere die Verwertungsperspektive der ana-

lysierten Qualifikationen in den Blick. In ihren Analysen gelangen sie zu dem Schluss, dass die Dichotomisierung von Sub-Bildungssystemen die Aspekte der Konkurrenz zwischen betrieblicher Ausbildung und hochschulischem Lernen nur begrenzt abbilden kann. Vor diesem Hintergrund beleuchten sie die zahlreichen formalen Übergangsmöglichkeiten innerhalb und zwischen den Systemelementen beruflicher und hochschulischer Bildung. Sie stellen damit die in Österreich bestehenden, keinem der beiden Systeme (Berufsbildung und Hochschule) eindeutig zuzuordnenden Konstrukte von Bildungsabschlüssen sowie deren Relevanz im Beschäftigungssystem heraus. Die Autorin und der Autor thematisieren das mit Bildungsentscheidungen oftmals verbundene Problem der sozialen Ungleichheit sowie die Potenziale hybrider Erwerbs- und Studienkarrieren in diesem Kontext. Sie kommen zu dem Schluss, dass weder eine strukturelle noch eine tatsächliche Konkurrenz zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungswegen in Österreich gegeben ist – insbesondere nicht im Wettbewerb um gleiche Zielgruppen. In Bezug auf das gesamte Bildungswesen hingegen besteht Konkurrenz, da an unterschiedlichen Stellen und in verschiedenen Phasen der Qualifizierung sehr wohl Konkurrenzverhältnisse zu beobachten sind – insbesondere an Übergängen.

**Johannes Karl Schmees** geht der diesem Sammelband zugrunde liegenden Frage nach der Konkurrenz oder Komplementarität beruflicher und akademischer Bildung, wie auch Thomas Deißinger und Hanna Heininger, unter Bezug auf Hybridqualifikationen nach. Aus seiner Sicht sind diese darauf angelegt, das potenzielle Konkurrenzverhältnis zwischen den beiden Bildungsbereichen vornehmlich durch das Konzept der Durchlässigkeit aufzuheben. Sein Beitrag „**Jenseits der Frage nach der Konkurrenz? Hybridqualifikationen im europäischen Vergleich**“ baut auf einer Sekundäranalyse vierer Länderfallstudien in Schottland, den Niederlanden, England und Deutschland hinsichtlich verschiedener Aspekte der Durchlässigkeit auf. Konkret bezieht sich die kriterienorientierte Analyse auf die folgenden Aspekte: den Zugang mit einem beruflichen Abschluss zu einem hybriden Bildungsgang, den möglichen Aufstieg mit hybriden Abschlüssen und den Übergang von der hybriden in die akademische Bildung. Auf der Grundlage dieser Analyse kommt Johannes Karl Schmees zu einer sehr kritischen Einschätzung des konkurrenzreduzierenden Potenzials von Hybridqualifikationen, u. a. weil traditionelle Hochschulen weiterhin Barrieren in Bezug auf die Implementierung hybrider Qualifikationen aufbauen. Er formuliert es, bezogen auf seine Analysen, sehr pointiert, indem er den betrachteten hybriden Qualifikationen ein ebenfalls nur hybrides Durchlässigkeitsprofil zuschreibt. Damit haben diese Qualifikationen teilweise sogar faktisch eine konterkarierende Wirkung hinsichtlich der Durchlässigkeit und können gleichzeitig programmatisch als Reformaktivität angeführt werden.

**Philipp Gonon** geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwieweit in der Schweiz eine **Bachelorisierung der Berufsbildung oder eine Verberuflichung der Allgemeinbildung** stattgefunden hat. Der Autor stellt zunächst fest, dass die Gegenüberstellung von Berufs- und Allgemeinbildung meist bildungspolitisch und institutionell erfolgt – traditionell zumindest verbunden mit einer gewissen Wertung. Diese Unterscheidung verschwimmt zunehmend,

vor allem auch aufgrund der beiden Qualitätsmaßstäbe der Arbeitsmarktverwertbarkeit sowie der Generalisierbarkeit der Inhalte von Bildungsangeboten aus beiden Bereichen. Der Autor nimmt eine Analyse des Schweizer Bildungssystems, in dem die berufliche Bildung traditionell einen vergleichsweise hohen Stellenwert hat, hinsichtlich folgender Frage vor: Wie entwickelt und differenziert sich im Zeitalter des Industrialismus Bildung bzw. berufliche Bildung? Im Ergebnis konstatiert er den anhaltend starken Berufsbezug des Schweizer Bildungssystems. Er kommt zu dem Schluss, dass die Integration der Berufsbildung in das Bildungssystem selbst dieses hybridisiert hat, indem berufliche Abschlüsse nun neben der Arbeitsbefähigung weiterführende Bildungsgänge ermöglichen. Gleichzeitig ist die Schweizer Allgemeinbildung immer stärker durch Praxis- und Berufsfeldbezug geprägt. Philipp Gonon stellt Durchlässigkeit und Hybridisierung als zentrale Instrumente dar, um das Bildungssystem zu stabilisieren und die Bedeutung der Berufsbildung aufrechtzuerhalten.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von **Philipp Grollmann** und **Jörg Markowitsch**. Sie stellen „**Drei Szenarien zur Zukunft der betrieblichen Berufsausbildung in Europa**“ vor. Der Beitrag zeigt mögliche Entwicklungstendenzen der betrieblichen Berufsausbildung in Europa auf und fußt auf Überlegungen zu betrieblichen Ausbildungs- und Einstellungsentscheidungen und der Vielfalt betriebsintegrierter Ausbildungsarrangements in Europa. Ein „Fake“-Szenario skizziert eine Welt, in welcher sich betriebliche Berufsausbildung stark an betrieblichen Interessen und einem Produktionsmotiv orientiert. Im Szenario „Marke“ dominiert die Berufsausbildung das Bildungssystem in der oberen Sekundarstufe. Der Gestaltung von Berufsprofilen und Ausbildungsplänen durch den Staat und die Sozialpartner wird große Aufmerksamkeit geschenkt. Im Szenario „Etikett“ variiert die Logik der Berufsbildung zwischen rein betrieblicher Qualifizierung, schulischer Ausbildung und aktiver Arbeitsmarktpolitik. Die Autoren schließen, dass die jüngsten Entwicklungstendenzen eben jenes „Etiketten“-Szenario der „hybriden“ Modelle begünstigt. Damit würde sich die bestehende Heterogenität, welche bereits heute für Qualifikationen auf dem DQR-Niveau 6 beobachtbar ist, weiter verstärken.

## 6 Schlussfolgerungen

Die Beiträge des Sammelbandes verdeutlichen vor welchen Herausforderungen die deutsche Bildungspolitik steht. Der Arbeitsmarkt ist gekennzeichnet von Fachkräftengpässen, wobei einige der hierdurch betroffenen Berufe gleichzeitig durch schlechte Arbeitsbedingungen auffallen. Das duale Ausbildungssystem, welches vielfältige Arbeitsplätze mit qualifizierten Fachkräften versorgt, wird vor diesem Hintergrund in dreierlei Weise herausgefordert: Erstens steht es vor der Aufgabe, schwächer qualifizierte Jugendliche in eine Erstausbildung zu integrieren. Zweitens muss es aber auch die Attraktivität gegenüber einer akademischen Ausbildung wahren, nicht nur wegen der individuellen Bildungsentscheidungen, sondern auch, weil Personen mit einem Fortbildungsabschluss mit akademisch Qualifizierten konkurrieren. Drittens können Attraktivitätssteigerungen nicht rein bildungspolitisch realisiert

werden, da sich die gesellschaftliche Anerkennung von Qualifikationswegen und die Signalwirkungen verschiedener Bildungszertifikate auf dem Arbeitsmarkt nur sehr langsam verändern lassen.

Die Empirie zeigt, dass sich für berufliche Qualifizierte eine Aufstiegsfortbildung hinsichtlich des Einkommens sowie der Arbeitsmarkt- und Karriereperspektiven auszahlt. Dennoch sind die Einkommen von Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss im Durchschnitt höher, auch wenn die Branchen- und Berufsheterogenität bei Fortbildungs- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen für eine beträchtliche Einkommensvarianz sorgt. Auf betrieblicher Ebene hat sich, insbesondere bei Großbetrieben und stärker digitalisierten Betrieben, die gleichzeitige Förderung von Aufstiegsfortbildungen und Studiengängen etabliert. Lediglich Betriebe, die sich mit ihrem Ausbildungsengagement gegenüber der Gesellschaft und der betrieblichen Tradition verpflichtet fühlen, setzen noch auf die ausschließliche Förderung von Aufstiegsfortbildungen. Grundsätzlich kann von einer steigenden Konkurrenz der verschiedenen Bildungswege ausgegangen werden. Unterschiede in den Einsatzbereichen sind eher auf der betrieblichen als in der übergeordneten Branchen- oder Berufsebene auszumachen.

Wenn Elemente der dualen Ausbildung wie die Vermittlung anwendungsorientierter Fähigkeiten und der Praxiserfahrung im Betrieb vom Arbeitsmarkt weiter benötigt werden, zugleich aber auch die Bedeutung theoretischen Wissens und die Attraktivität akademischer Bildung für die jüngeren Generationen zunimmt, dann ist es naheliegend, auf diese Bedarfe bildungspolitisch mit hybriden Angeboten zu reagieren. Insbesondere auf der DQR-Stufe 6 kann neben dem beruflichen und akademischen ein entsprechend dritter, kongruenter Bildungsweg identifiziert werden. Diese Entwicklungstendenz ist nicht nur in Deutschland, sondern auch international zu beobachten. Die Beiträge des Sammelbandes können auf nationaler Ebene zwar durchaus Erfolge der hybriden Formate, z. B. des dualen Studiums, belegen. Gleichwohl lassen sich auch noch Defizite ausmachen, die vor allem im strukturellen Bereich zu finden sind.

Hier ist vor allem eine mangelnde systematische Verknüpfung zwischen den Lernzielen der beruflichen Handlungsfähigkeit und wissenschaftlichem Verständnis zu nennen. Um die Vorteile beider Lernwege zu verschmelzen, wäre es deshalb ratsam, die verbindenden Elemente beider Bildungssegmente stärker zu standardisieren. Genau dieses Charakteristikum wurde in den Beispielen hybrider Bildungswege dieses Sammelbandes jeweils positiv bewertet. Das Dualitätsprinzip des BBiG bzw. HwO kann hier als Blaupause im Hinblick auf Akteursstrukturen sowie Qualitätssicherung dienen. Hervorzuheben sind hier verbindliche und verzahnte Lernortkooperationen zwischen Betrieb und Hochschule, die über abgestimmte Curricula sowohl den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als auch von forschungsorientiertem Wissen ermöglichen. Ein solches Konzept setzt zugleich die Transparenz von Lernergebnissen voraus, sodass zum einen bei einem Wechsel in hybride Ausbildungsformen Leistungen aus vorherigen Ausbildungen oder Studiengängen berücksichtigt werden kön-

nen, zum anderen aber auch die erworbenen Fähigkeiten in hybriden Ausbildungsformen in die höherqualifizierende Berufsbildung und Hochschulbildung transferiert werden können.

Betrachtet man die Ausgestaltung und Attraktivität hybrider Studienformate außerhalb Deutschlands, wird umso mehr deutlich, dass Bildungswege nicht nur zum Erwerb bestimmter Fähigkeiten beschränkt werden, sondern dass sie auch einem Statuswerb dienen. Ob dieses meritokratische Prinzip, welches die Hochschulausbildung gegenüber der beruflichen Bildung begünstigt, über Standardisierungen und Transfermöglichkeiten zwischen den beiden Systemen überwunden werden kann, ist nicht sicher. Zumindest würden jedoch verbindliche Regeln und Standards sowie insbesondere auch ihre vollständige Akzeptanz durch staatliche Hochschulen, die Qualität und damit den Ruf hybrider Bildungsformate stärken. Denn bislang zeigt sich auch, dass beruflich Qualifizierte oder Personen mit einem Interesse an einem berufspraktischen Studium häufig den Bildungsweg über private Hochschulen beschreiten (müssen). Diese unterscheiden sich beispielsweise in ihrer Finanzierung und der geringeren Forschungstätigkeit von den staatlichen Hochschulen, was dazu führt, dass die dort erworbenen Zertifikate, auch unabhängig von den jeweiligen Fachrichtungen, unterschiedlich bewertet werden können.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Sammelband einen Impuls auch im Hinblick auf einen systemischen Wandel geben. Bildungspolitisch verorten wir bislang die Qualifikationen aus den beiden Bildungssegmenten (Berufsbildung und Hochschule) in einem Qualifikationsrahmen und auf den gleichen Stufen, ohne hierdurch jedoch tatsächliche Durchlässigkeit für die betroffenen Individuen zu ermöglichen. Das mangelnde Vertrauen oder zumindest das fehlende Wissen um das jeweils andere System mag nicht verwundern, da die entsprechenden Qualifikationen in der Regel von völlig unterschiedlichen Akteuren konzipiert, implementiert, vermittelt und schließlich geprüft werden. Genau hier sollten die künftigen bildungspolitischen Reformen ansetzen. Die Zieldimension ließe sich programmatisch auf die Formel „Ein Qualifizierungskonzept aus einem Guss“ verdichten. Dabei soll es nicht um die Verschmelzung zweier erfolgreicher und durch ihre jeweiligen Stärken und Schwächen gekennzeichneten Systeme gehen. Vielmehr sollte es institutionalisierte Räume geben, in denen sich die Vertreter/-innen beider Segmente begegnen können und sowohl offen als auch bedarfsorientiert bezogen auf konkrete Qualifikationswege und -konzepte miteinander in den Austausch kommen können. Eine mögliche Option wäre in diesem Zusammenhang die Etablierung von „Branchenclustern“. In diesen sollten sich Vertreter/-innen beider Bildungsbereiche engagieren, sprich für die akademische Bildung die Universitäten und Hochschulen sowie für die berufliche Bildung die Unternehmen (Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter) und die beruflichen Schulen. Darüber hinaus sollten in diesen branchenbezogenen Dialog über Qualifikationen auch die relevanten politischen Ressorts einbezogen werden. In einem solchen Netzwerk könnten viel effizienter und zielführender, als dies momentan der Fall ist, innovative durchlässige Qualifizierungskonzepte und anschlussfähige Qualifizierungswege entwickelt werden. Die systemische Institutionalisierung solcher Branchencluster würde keineswegs zu der Obsoleszenz bestehender etablierter

Bildungsprogramme führen, sondern bietet vielmehr die Chance, deren Verwertbarkeit in anderen Bildungskontexten sowie auch auf dem Arbeitsmarkt deutlich zu steigern.

Die obigen Überlegungen beziehen sich zunächst auf den Bereich der Konzeptionierung von Qualifikationen. Sie ließen sich jedoch viel weitreichender auch auf die Bereiche der Vermittlung sowie der Prüfung übertragen. Auch hier gibt es institutionell stark separierte Strukturen, die auf systemischer Ebene einer viel stärkeren Vernetzung bedürften, um zu einer größeren Durchlässigkeit des Bildungssystems zu gelangen, bei der die relevanten Akteure vertrauensvoll zusammenarbeiten.

## Literatur

- BAETHGE, M.: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen (2006) 34, S. 13–27
- GURI-ROSENBLIT, S.; ŠEBKOVÁ, H.; TEICHLER, U.: Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. In: Higher Education Policy (2007) 20, S. 373–389
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Fachschulen (Veröffentlichung des Ausschusses für Berufliche Bildung vom 17.06.2021). Berlin 2021
- SCHNEIDER, V.; WINKLER, F.: C Schwerpunktthema: Höherqualifizierende. Berufsbildung – Wege des beruflichen Aufstiegs. Kapitel C1 Einleitung und Überblick. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021, S. 359–361. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 26.11.2021)

## **II. Nationale Systemebene**





Gerhard Bosch

## ► Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten – Mythos oder Realität?<sup>1</sup>

Die Arbeitsplatzstruktur ist erheblich konservativer als das Bildungsverhalten. Die Gründe für die steigenden Akademikerzahlen liegen nicht in einer entsprechenden Zunahme wissensintensiver Tätigkeiten, sondern vor allem in den Aufstiegswünschen junger Leute und ihrer Eltern. Dazu beigetragen hat der Reputationsverlust der beruflichen Bildung. Viele sehr gut ausgebildete Fachkräfte sind durch die abnehmende Tarifbindung in den Sog des großen deutschen Niedriglohnssektors geraten. Eines der zentralen Versprechen der deutschen Berufsausbildung, als Fachkraft zur Mittelschicht zu gehören, ist damit brüchig geworden. Eine schlechte Entlohnung und instabile Beschäftigungsverhältnisse sind eine kaum zu unterschätzende Form der sozialen Geringschätzung einer Berufsausbildung, die den Run auf die Hochschulen unterstützt.

### 1 Einleitung

Die Frage, ob man eine berufliche Ausbildung oder ein Studium beginnt, hat sich bis in die 1960er-Jahre für die meisten jungen Leute nicht gestellt. Ihr Bildungsweg war durch das gegliederte Schulsystem und die geringe Zahl der Studienberechtigten unter den Schulabsolventinnen und -absolventen vorgezeichnet. Anfang der 1950er-Jahre erwarben weniger als fünf Prozent der Schulabgänger/-innen eine Studienberechtigung, und Ende der 1960er-Jahre waren es immer noch kaum mehr als zehn Prozent einer Alterskohorte (vgl. WOLTER 2016).

Die Offenheit der Betriebe für Karrieren aus der beruflichen Bildung war das logische Pendant zur sozialen Schließung im Bildungssystem, da man die vielen neu entstandenen mittleren und höheren Führungsfunktionen allein mit den wenigen Akademikern und Akademikerinnen nicht besetzen konnte. Der Aufstieg ohne akademischen Abschluss bis in die

---

1 Dieser Beitrag beruht auf der Keynote des Autors auf der Tagung des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Thema „Berufliche Aus- und Fortbildung in Zeiten der Akademisierung“ am 25. Juni 2019.

Führungsetage auch großer Unternehmen war verbreitet. Die mittleren Führungspositionen waren ohnehin nur von beruflich Qualifizierten besetzt. Meist erfolgte der Aufstieg aus der expandierenden Oberetage der beruflichen Bildung, womit die Aufstiegsfortbildungen zum Meister bzw. zur Meisterin, Techniker/-in oder Fachwirt/-in gemeint sind.

Das veränderte sich mit der Bildungsexpansion seit Ende der 1960er-Jahre. Durch den Ausbau der Gymnasien und Gesamtschulen, durch die Hochschulexpansion, die Umwandlung der früher zur beruflichen Bildung zählenden Fach- und Ingenieurschulen in Fachhochschulen und die wachsende Durchlässigkeit des Bildungssystems, insbesondere dem Erwerb einer Studienberechtigung auch an beruflichen Schulen, wurde der Zugang zu einer tertiären Ausbildung erleichtert. Es wird zwar weiterhin mit Recht die Ungleichheit der Bildungschancen bei den Studierenden beklagt. Im historischen Vergleich sind dies aber Klagen auf sehr hohem Niveau, da der Anteil der Studierenden an den Alterskohorten den Anteil der Akademiker/-innen in der Erwerbsbevölkerung um mehr als das Doppelte übersteigt.

Der rasche Anstieg der Studienanfängerquoten auf 20 Prozent Mitte der 1970er-Jahre, 30 Prozent Anfang der 1990er und etwas unter 40 Prozent vor der Bolognareform (vgl. WOLTER 2016) löste noch keine große öffentliche Diskussion über eine Konkurrenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung aus. Der wichtigste Grund war der gleichzeitige Geländegewinn der beruflichen Bildung. Er wurde ausgelöst durch die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes und den Qualitätsschub im dualen System der beruflichen Ausbildung nicht zuletzt durch ihre Integration ins Schulsystem (vgl. BOSCH 2020). Durch die gleichzeitige Verberuflichung vieler Tätigkeiten, die in vielen anderen Ländern von Angelernten am unteren und von Akademikerinnen und Akademikern am oberen Ende der Bildungshierarchie besetzt werden, wuchs der Anteil der Beschäftigten mit einem beruflichen Abschluss von 29 Prozent im Jahre 1964/1965 (vgl. GEISLER 2002, S. 339) auf 66,6 Prozent im Jahre 2011 (vgl. BOSCH 2014).

Vor allem in der Berufspädagogik und der Industriesoziologie wurde schon seit Ende der 1990er-Jahre vom Ende des Berufs in einer zunehmend flexibilisierten Arbeitswelt gesprochen (vgl. LIPSMAYER 1998; VOSS 1998; BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998). Dieser ausschließlich auf nicht akademische Berufe zielende Erosionsdiskurs ging von einer Überlegenheit theoretischen Lernens aus und sah im Lernen in praktischen Berufsfeldern eine für die künftige Beschäftigungsfähigkeit gefährliche Verengung der Ausbildung. In der Bildungsökonomie wird diese Sichtweise durch die simple Unterscheidung von nicht auf andere Arbeitsplätze und Betriebe transferierbare „specific“ und transferierbare „general skills“ (vgl. BECKER 1993) gefördert. Da die Zwischenkategorie beruflicher Qualifikationen, die in beruflichen Arbeitsmärkten in andere Betriebe transferierbar sind (vgl. BOSCH 2014), völlig fehlt, werden sehr breite Berufsausbildungen mit meist schwer transferierbaren Anlernqualifikationen in einen Topf geworfen. Gleichzeitig wird aus nicht nachvollziehbaren Gründen jede Hochschulausbildung als „general“ im oben genannten Sinn und damit wegen ihrer Breite zukunftsfest bezeichnet. Streeck (2012) zeigt jedoch, dass sich auf allen Bildungsniveaus spezifische und allgemeine Qualifikationen in unterschiedlichem Mix finden lassen. Hinzu

kommt, dass die Hochschulen schon lange nicht mehr in wenigen breiten Berufen, wie Volks- und Betriebswirte und -wirtinnen oder Juristen und Juristinnen, ausbilden, sondern sich zunehmend auf enge Berufsfelder spezialisieren. Durch diesen unregulierten Spezialisierungswettbewerb hat die Zahl der Master- und Bachelorstudiengänge allein zwischen 2012/2013 und 2020/2021 um 27 Prozent auf 20.359 zugenommen.<sup>2</sup> Auch wenn vor der großen Modernisierungswelle in der beruflichen Bildung seit Mitte der 1990er-Jahre die Kritik an zu engen Berufsbildern in der beruflichen Ausbildung durchaus ihre Berechtigung hatte, ist die akademische Überheblichkeit in diesen Diskussionen kaum zu übersehen.

Mit der seit den frühen 2000er-Jahren jährlichen Kritik der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) an zu niedrigen Akademikerquoten in Deutschland und dem Festhalten an einem angeblich wenig zukunftsfähigen Berufsbildungssystem ging es aber längst nicht mehr um Qualitätsverbesserungen in der beruflichen Bildung, sondern auch um ihr Zurückdrängen zugunsten akademischer Bildungsgänge, die über jede Kritik erhaben sind.

Der nochmalige Anstieg der Studienanfängerquoten auf 45 Prozent bis 50 Prozent seit 2010 lässt schon aufgrund der puren Menge der akademisch ausgebildeten Berufsanfänger/-innen vermuten, dass berufliche und akademische Ausbildung nicht mehr nur komplementär sein können, sondern auch miteinander konkurrieren. Gut gemeinte Kompromissvorschläge wie der, dass die Berufsbildung sich verlorenes Terrain bei den Bildungsverliererinnen und -verlierern zurückholen soll, übersehen die bisherigen Schwierigkeiten, auch mit erheblichen Investitionen in das Übergangssystem größere Anteile dieser Gruppe als bisher zu einem beruflichen Abschluss zu bringen (siehe den Beitrag von Wolter in diesem Band).

Die Debatte über das Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung ist in hohem Maße durch eigene Bildungserfahrungen und durch die Interessen und unterschiedlichen Machtressourcen der Bildungsinstitutionen am Erhalt oder der Ausweitung der eigenen Geschäftsfelder beeinflusst. Aufgabe der Forschung ist es, den akademischen Bias in der Forschung zu neutralisieren, was angesichts des Engagements der meisten Forscher/-innen in der akademischen Lehre und ihrer Distanz zur beruflichen Bildung schwierig genug ist.

In diesem Beitrag wird zunächst gezeigt, dass sich die Zunahme der Zahl der Studierenden nicht durch eine ebenso schnelle Zunahme hochkomplexer Tätigkeiten erklären lässt, wie es viele Thesen zur Wissensgesellschaft nahelegen (Abschnitt 2). Weiterhin wird gefragt, ob man den Drang zu den Hochschulen durch eine mangelnde Reformbereitschaft in der beruflichen Bildung erklären kann, wofür wenig Anzeichen festgestellt werden konnten (Abschnitt 3). Starke Gründe für die Abwendung von der beruflichen Bildung lassen sich allerdings in der wachsenden Lohnungleichheit auf dem Arbeitsmarkt finden, die keineswegs nur An- und Ungelernte, sondern besonders beruflich Qualifizierte trifft (Abschnitt 4). Vor den

---

2 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1140292/umfrage/studiengaenge-in-deutschland-nach-hochschulart/> (Stand: 28.05.2021).

Schlussfolgerungen werden noch die Ergebnisse neuerer Untersuchungen zur Konkurrenz von beruflich und akademisch Qualifizierten zusammengefasst (Abschnitt 5).

## 2 Die Arbeitsplatzstruktur ist konservativer als das Bildungsangebot

Die niedrige Arbeitslosenquote von Hochschulabsolvierenden, die nur noch von der Arbeitslosenquote der Absolventinnen und Absolventen aus der Aufstiegsfortbildung (Techniker/-innen, Meister/-innen und Fachwirte/-wirtinnen) unterschritten wird, gilt vielfach schon als ausreichender Beleg für den ungebrochen hohen Bedarf der Wirtschaft an Akademiker/-innen. Ohne Zweifel hat sich durch die Automatisierung vieler ausführender Tätigkeiten, durch die Globalisierung und die wachsende Bedeutung von kreativen, dispositiven und analytischen Tätigkeiten der Bedarf an Hochqualifizierten erhöht. Allerdings haben im internationalen Vergleich niedrige Akademikerquoten der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands in der Vergangenheit nicht geschadet, umso mehr, wenn man bedenkt, dass die chronischen Exportüberschüsse Deutschlands nicht mit einfachen, sondern forschungsintensiven Produkten und Dienstleistungen erzielt wurden.

Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen werden von Eurostat mit der Internationalen Standardklassifikation der Berufe 2008 (ISCO-08) erfasst. Mit dieser Klassifikation werden Tätigkeiten nach ihrer Komplexität erfasst und nicht – wie es die Bezeichnung vielleicht vermuten lässt – die erworbenen Qualifikationen.<sup>3</sup> Nach dieser Klassifikation ist der Anteil der Beschäftigten in den beiden höchsten Niveaus der ISCO-Klassifikation (Führungskräfte, Akademische Berufe) in Deutschland von 18,6 Prozent im Jahr 2008 auf 23,6 Prozent im Jahr 2019 gestiegen (siehe Tabelle 1). Geht man davon aus, dass alle Führungspositionen mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen besetzt werden sollen, was allerdings viele Karrieren aus der beruflichen Bildung blockieren würde, dann kann man einen steigenden Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen feststellen. Wenn man von einem gewissen Schwund durch unterwertige Beschäftigung oder Nichterwerbstätigkeit und einen Nachholbedarf aufgrund dieses wachsenden Bedarfs ausgeht, dann kann man eine Quote von Hochschulabsolventinnen und -absolventen von etwas mehr als 25 Prozent eines jeden Jahrgangs als unerlässlich zur Sicherung des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs für gerechtfertigt halten.

Nach diesem vereinfachten Maßstab gibt es beträchtliche nationale Unterschiede im Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen (vgl. Tabelle 1). Schweden hat einen höheren Anteil seiner früheren Industriearbeitsplätze ausgelagert als Deutschland und kann eher als ein Land mit mehr als 80 Millionen Einwohnern ein hohes Beschäftigungsniveau mit Dienstleistungen und Blaupausen sichern. Der Anteil der Arbeitsplätze für Führungskräfte und akademische Berufe ist dort von 25 Prozent im Jahr 2008 auf 36,5 Prozent im Jahr 2019

---

3 [https://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nomenclatures/index.cfm?TargetUrl=LST\\_NOM\\_DTL&StrNom=CL\\_ISCO08&StrLanguageCode=DE&IntPcKey=&StrLayoutCode=HIERARCHIC&language=DE](https://ec.europa.eu/eurostat/ramon/nomenclatures/index.cfm?TargetUrl=LST_NOM_DTL&StrNom=CL_ISCO08&StrLanguageCode=DE&IntPcKey=&StrLayoutCode=HIERARCHIC&language=DE) (Stand: 25.05.2021).

gestiegen, was eine höhere Akademikerquote als in Deutschland rechtfertigt. In Griechenland wiederum ist durch die tiefe Wirtschaftskrise der Anteil der beiden oberen Ebenen der ISCO-08-Klassifikation sogar gesunken. Vor allem aber ist die intermediäre Ebene der Techniker/-innen und verwandten Berufe dünn besetzt, da sich in der wenig forschungsintensiven Wirtschaft (kaum) planerische und dispositive Tätigkeiten (nur in geringem Umfang) ausdifferenziert haben. Die Vorgabe der EU der gleichen Zielquote von 40 Prozent Hochschulabsolventinnen und -absolventen in der 30- bis 34-jährigen Bevölkerung bis 2020 für alle Mitgliedsländer<sup>4</sup> geht völlig an den unterschiedlichen Bedarfen der Länder vorbei.

**Tabelle 1: Tätigkeiten (nach ISCO-08) in Deutschland, Schweden, Griechenland 2008 und 2019**

ISCO08 Klassifikation	Deutschland		Schweden		Griechenland	
	2008	2019	2008	2019	2008	2019
Gesamt in Tsd.	38.544,4	42.444,0	4.532,9	5.137,7	4.604,4	3.911,1
Gesamt in %	100	100	100	100,0	100	100
Führungskräfte	5,7	4,9	5,2	6,4	10,3	2,9
Akademische Berufe	14,4	18,1	18,5	29,7	14,8	19,2
Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe	21,5	23,0	20,2	18,4	8,6	8,0
Bürokräfte und verwandte Berufe	12,3	12,3	8,8	6,0	11,6	11,5
Dienstleistungsberufe und Verkäufer	12,2	13,9	19,0	18,1	14,5	23,5
Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei, Handwerks- und verwandte Berufe	1,8	1,3	2,0	1,5	10,7	10,5
Handwerks- und verwandte Berufe	14,9	12,0	9,8	9,3	14,3	9,1
Bediener von Anlagen und Maschinen und Montageberufe	7,1	6,0	9,9	5,7	7,2	6,7
Hilfsarbeitskräfte	8,5	7,8	6,1	4,6	6,8	7,0
Angehörige der regulären Streitkräfte	0,5	0,4	0,2	0,3	1,2	1,6
Keine Antwort	1,2	0,2	0,2	0,1	-	-

Quelle: Eurostat Beschäftigung nach Beruf und Wirtschaftszweigen (ab 2008, NACE Rev. 2) – 1 000 [LFSQ\_EISN2\_custom\_982146]

Die Arbeitsplatzstruktur ist also, wie es schon Müller (2009) für die OECD-Länder insgesamt belegte, deutlich konservativer als die Struktur der Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems. In Schweden wurde 2019 die EU-Zielquote mit einem Wert von 52,5 Prozent deutlich übertroffen. Deutschland lag mit 35,5 Prozent noch unter der Zielmarke,

<sup>4</sup> [https://www.mk.niedersachsen.de/bildung-international/europaische\\_bildungszusammenarbeit/et\\_2020/et-2020-140050.html](https://www.mk.niedersachsen.de/bildung-international/europaische_bildungszusammenarbeit/et_2020/et-2020-140050.html) (Stand 19.01.2022).

wird sie aber mit dem Eintritt der nächsten Alterskohorten mit höheren Akademikerquoten ins Erwerbsleben bald erreichen. Das griechische Bildungssystem geht mit einem Anteil von 43,1 Prozent Akademikerinnen bzw. Akademikern in der 30- bis 34-jährigen Bevölkerung völlig am Bedarf der Wirtschaft vorbei.<sup>5</sup>

Die wachsende Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen kann im Beschäftigungssystem rein rechnerisch also nur unterkommen, wenn diese in die bisher der beruflichen Bildung vorbehaltenen stark besetzten Bereiche der beiden nächsten Stufen (Techniker/-innen und gleichrangige nicht technische Berufe sowie Bürokräfte und verwandte Berufe) vordringen. Das ist in vielen Ländern schon geschehen. Krankenschwestern und -pfleger, die zur dritten Stufe der ISCO-08 Klassifikation (Techniker/-innen und gleichrangige Berufe) zählen, sind z. B. in den angelsächsischen Ländern schon seit langem akademisiert worden.

Die Unternehmen mögen aus ihren guten Erfahrungen mit den selbst Ausgebildeten Präferenzen für beruflich Qualifizierte haben. Wenn allerdings der Staat mit wachsenden Bachelorzahlen eine breite höhere berufliche Grundausbildung finanziert und das traditionelle Klientel der Betriebe von guten Schulabgängerinnen und Schulabgängern ein Studium aufnimmt, reagieren sie meist pragmatisch. Ein hoher Abschluss gilt als positives Signal für Fähigkeiten und Durchhaltevermögen. Die Hochschulabsolventinnen und -absolventen stehen deshalb – wie es Thurow (1975) in Bezug auf die betrieblichen Rekrutierungsstrategien beschrieb – in der Warteschlange der Arbeitsuchenden weit vorne und werden bevorzugt eingestellt.

Ob damit ein Kompetenzgewinn verbunden ist, ist mehr als fraglich. Ein Vergleich der Kompetenzniveaus in den USA und in Deutschland auf der Basis der Ergebnisse des *International Adult Literacy Survey* zeigte, dass 2006 die Kompetenzniveaus der beruflich qualifizierten Deutschen im Durchschnitt nahe an das der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den USA reichen und dass trotz eines in den USA um fast 20 Prozent höheren Anteils von Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Anteil der Personen mit hohen Kompetenzen in beiden Ländern in etwa gleich ist (vgl. ANGER/PLÜNNECKE 2009). In diesem Kompetenzvergleich wurde noch nicht berücksichtigt, dass der *International Adult Literacy Survey* nur Kenntnisse misst, nicht aber die berufliche Handlungsfähigkeit, die ja als die zentrale Stärke dualer Berufsausbildung gilt.

### 3 Modernisierung der Berufsausbildung – kein Ende des Berufs

Ein berufliches Ausbildungssystem muss ein höheres Reformtempo aufweisen als ein allgemeines Bildungssystem, da seine Inhalte auf spezifische Berufsfelder ausgerichtet sind. Diese entwickeln sich aufgrund neuer Technologien sowie neuer Formen der Arbeitsorgani-

---

5 Siehe [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT\\_LFSE\\_03\\_\\_custom\\_868490/bookmark/table?lang=de&bookmarkId=da9d4fbd-5de2-41ae-9f5f-005ca16d9c0d](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_03__custom_868490/bookmark/table?lang=de&bookmarkId=da9d4fbd-5de2-41ae-9f5f-005ca16d9c0d) (Stand: 31.05.2021).

sation und zwischenbetrieblicher Vernetzung oft sehr dynamisch weiter, während sich die Inhalte der Allgemeinbildung nur langsam wandeln. Wenn die berufliche Ausbildung nicht Schritt hält mit der technologischen und organisatorischen Entwicklung der Wirtschaft, werden sich verständlicherweise viele Jugendliche und auch Betriebe gegen eine solche Ausbildung entscheiden.

Anfang der 1970er-Jahre wurde in Ausbildungsordnungen ausgebildet, die noch aus den 1930er-Jahre stammten und weitgehend überholt waren. Die Berufe waren teilweise hochspezialisiert und bereiteten nur auf eine eng begrenzte Anzahl von Tätigkeiten vor, die im Zuge der Reorganisation von Unternehmen wegfielen oder mit anderen Tätigkeiten zusammengefasst wurden. Bereits in den 1970er-Jahren wurde das Konzept der breiten Grundberufe entwickelt, das auf viele unterschiedliche Tätigkeiten vorbereitet und Mobilität und Weiterlernen erleichtert (vgl. BOSCH 2014). In einer ersten Reformwelle wurden bis in die 1990er-Jahre viele verwandte Berufe zusammengefasst und auf eine breitere Grundlage gestellt. Für mehrere große Gruppen von Berufen, z. B. die Metall- oder Bauberufe, wurde für die ersten Jahre eine gemeinsame Grundausbildung eingeführt, auf der dann die Spezialisierung aufbaute.

Gleichzeitig wurden neue Berufe für neu entstandene Anwendungsfelder entwickelt. Eines von vielen Beispielen sind die vier neuen IT-Berufe (1997) für den Produktions- und Dienstleistungsbereich, die sich ebenfalls zu 50 Prozent überschneiden. Diese Fachkräfte üben Tätigkeiten aus, die in anderen EU-Ländern Hochschulabsolventinnen und -absolventen vorbehalten sind (vgl. STEEDMANN/WAGNER/FOREMAN 2003). In anderen Berufen vereinbarte man Wahlbausteine, die in der Berufsausbildung oder später in der Weiterbildung erlernt werden konnten. Vergleichbare Strukturierungsprinzipien finden sich heute in vielen Berufen.

Die Modernisierung der Berufsbilder nahm anfangs viel Zeit in Anspruch. So dauerte die Reform der Metallberufe ungefähr sieben Jahre. Als Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre die deutschen Unternehmen durch Einführung der „lean-production“ branchenübergreifend reorganisiert wurden, einigten sich die Sozialpartner 1995 auf eine Beschleunigung der Neuordnungsverfahren, die bei alten Berufen nicht mehr als ein Jahr und bei neuen Berufen nicht mehr als zwei Jahre dauern sollten. Damit gelang es, das Modernisierungstempo deutlich zu erhöhen. Die Zahl der Berufe, die 1950 noch bei 901 lag, verringerte sich auf 323 im Jahre 2020 (vgl. BIBB 2021, S. 61). So wurden etwa zwischen 2010 und 2020 122 Berufe modernisiert und vier neue Ausbildungsberufe geschaffen (vgl. BIBB 2020, S. 65).

Die öffentlichen Debatten um die Transformation der Wirtschaft durch die Digitalisierung bzw. Industrie 4.0 sowie den Klima- und Umweltschutz sind starke Treiber der gegenwärtigen und zukünftigen Modernisierungen der Berufe. Für alle Auszubildenden sind ab August 2021 gemeinsame Standardberufsbildpositionen zu den Themen „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ sowie „Digitalisierte Arbeitswelt“ verpflichtend. Der nächste Modernisierungsschub wird durch ein Monitoring der Auswirkungen von Industrie 4.0 auf die Be-



rufsausbildung auf vielen Ebenen vorbereitet. Das BIBB hat in einem „Berufscreening 4.0“ die Auswirkungen der Digitalisierung auf 14 unterschiedliche Berufe untersucht (vgl. BIBB 2019, Kapitel C4). Es zeigte sich, dass die in vielen Betrieben noch rudimentäre Vernetzung eine Barriere der Modernisierung ist. Weiterhin haben in vielen Branchen die Sozialpartner Verabredungen getroffen, ihre Berufe gemeinsam auf den Prüfstand zu stellen. In der Metall- und Elektroindustrie haben die Sozialpartner sich geeinigt, die Berufsbilder in agilen Verfahren schrittweise weiterzuentwickeln.<sup>6</sup>

Angesichts des hohen Tempos technologischer Veränderungen sind die Berufsbilder technologieoffen. Sie beschreiben die Kompetenzen, die durch die Ausbildung in einem Berufsfeld erworben wurden, nicht aber die konkreten Technologien, die sich ja ändern können. Eine wirkliche Modernisierung der Ausbildungspraxis gelingt damit also nur, wenn auch die Betriebe innovativ sind und ihre Ausbilder/-innen weiterbilden. Ebenso wichtig ist auch, dass sich gleichzeitig die Berufsschullehrkräfte weiterbilden und die Einrichtungen der Berufsschulen auf den neuesten Stand gebracht werden. Nach jeder Modernisierungswelle entstehen große Ungleichzeitigkeiten, da nicht alle Betriebe auf demselben, geschweige denn dem neuesten technologischen Stand sind. Die Berufsschule spielt vor allem für Klein- und Mittelbetriebe eine große Rolle. Hier und in den vom Staat finanzierten überbetrieblichen Ausbildungsstätten des Handwerks bekommen die Auszubildenden Einblicke in moderne Technologien und stoßen oft Modernisierungen in ihren Betrieben an.

Ebenso wichtig wie die Neufassung der Ausbildungsinhalte war die Veränderung der Lernmethoden. Ganzheitliches Lernen im Team mit Auszubildenden in anderen Berufen und mit starker Kunden- und Serviceorientierung hat an Bedeutung gewonnen. Die Berufsausbildung sozialisiert die Auszubildenden heute immer weniger auf hierarchische und funktionale Formen der Arbeitsorganisation mit traditionellem Zuständigkeitsdenken, sondern immer mehr auf die Selbstorganisation und autonomes Handeln in flexiblen Formen der Arbeitsorganisation.

Mit den modernisierten Berufsbildern wurde eine wichtige Grundlage für die Modernisierung der deutschen Wirtschaft geschaffen, die seit Ende der 1980er-Jahre unter dem Schock des japanischen Wettbewerbsvorsprungs stand. Zuerst in der Industrie und dann auch im Dienstleistungssektor wurden die gesamten Wertschöpfungsketten mit dem Ziel reorganisiert, schneller und kostengünstiger auf die Nachfrage zu reagieren und dabei durch den Abbau von Lagerhaltung und *Just-in-Time*-Systemen Kosten zu sparen. Diese „stille Revolution“ in den Unternehmen, die von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt blieb, wurde durch die erweiterten Flexibilitätspotenziale von Fachkräften ermöglicht.

International vergleichende Untersuchungen zeigten die Vorteile der hohen Facharbeiteranteile in den deutschen Betrieben. Ryan u. a. (2011, S. 14) fanden heraus, dass im deutschen Maschinenbau in der Produktion 84 Prozent der Beschäftigten Facharbeiter/-innen

---

6 Vgl. [https://www.igmetall.de/download/docs\\_20160421\\_Vereinbarung\\_2016\\_04\\_20\\_a4165c131a56f5390ccd788e-a965d9f7103ffec9.pdf](https://www.igmetall.de/download/docs_20160421_Vereinbarung_2016_04_20_a4165c131a56f5390ccd788e-a965d9f7103ffec9.pdf) (Stand: 28.05.2021).

sind – gegenüber 52 Prozent im Vereinigten Königreich. Dies erlaubte den deutschen Unternehmen, den Anteil der Beschäftigten auf der ersten Führungsebene (Meister/-innen, Techniker/-innen, *Supervisors*) auf vier Prozent zu begrenzen – gegenüber elf Prozent im Vereinigten Königreich. In mehreren zumeist deutsch-britischen Betriebsvergleichen in Betrieben mit vergleichbaren Produkten und Technologien in unterschiedlichen Industrien wurde festgestellt, dass deutsche Betriebe mehr Fachkräfte beschäftigen. Sie konnten sich dadurch auf höherwertige Produkte spezialisieren und erzielten zudem durch eine effizientere Nutzung der Anlagen und eine Optimierung der Arbeitsabläufe durch schrittweise Innovationen eine höhere Produktivität (vgl. BOSCH 2016). Die Berufsausbildung im Einzelhandel führt dazu, dass Verkäufer/-innen in Deutschland im Unterschied zu Frankreich, Großbritannien oder den USA auch Managementfunktionen wie das Bestellen von Waren übernehmen und weniger Vorgesetzte gebraucht werden (vgl. CARRÉ u. a. 2010). Die Besetzung der mittleren Führungsfunktionen von unten sichert zudem die Kommunikation in den Unternehmen zwischen den beruflich und akademisch Ausgebildeten auf Augenhöhe.

Die starke Expansion des dualen Studiums erklärt sich durch das Interesse der Unternehmen, für ihre mittleren Führungsfunktionen weiterhin Beschäftigte zu gewinnen, die auch die Berufspraxis auf der ausführenden Ebene beherrschen. Man kann daher die gut ausgebildeten Fachkräfte, die mit den akademisch ausgebildeten Führungskräften auf Augenhöhe kommunizieren können, als das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit ansehen. Die Komplementarität beider Ebenen beruht also nicht nur auf einer hierarchischen Arbeitsteilung mit Anweisungen von oben, sondern auf einem wechselseitigen Austausch.

Diese Erkenntnis, die sicherlich von den meisten betrieblichen Praktikerinnen und Praktikern geteilt wird, kontrastiert mit der fast völligen Vernachlässigung der beruflichen Bildung in den großen Innovationsprogrammen der Bundesregierung. Als Beispiel unter vielen sei das neue „Programm zur Zukunft der Wertschöpfung – Forschung zu Produktion, Dienstleistung und Arbeit“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. BMBF 2021) genannt, in dem die berufliche Aus- und Weiterbildung überhaupt nicht erwähnt wird. In der internationalen Innovationsdebatte gilt zu Unrecht nur der Anteil der Beschäftigten mit einem tertiären Abschluss als Innovationsindikator (vgl. BACKES-GELLNER/LEHNERT 2021).

#### **4 Geringe Löhne und Prekarisierung untergraben Ausbildungsbereitschaft**

Eines der wichtigsten Argumente, mit denen für ein Studium geworben wird, sind die höheren Lebenseinkommen, die sich aus einem überdurchschnittlichen Einkommen und einer höheren Beschäftigungsquote ergeben. Weitere Einkommensvorteile ergeben sich aus einem vor allem gegenüber den Handwerks-, Produktions- und Pflegeberufen späteren Renteneintritt, da Hochschulabsolventinnen und -absolventen meist den besonders belastenden Tätigkeiten mit begrenzter Beschäftigungsdauer und vorzeitiger Erwerbsunfähigkeit aus dem Weg gehen können. Mit der Heraufsetzung des Rentenalters ist dieser Aspekt wichtiger geworden.

An dieser Stelle soll nur ein Blick auf die jährlichen Einkommen geworfen werden, die die Folgen von Arbeitslosigkeit und prekären Übergängen in die Rente außer Acht lassen. Tabelle 2 belegt deutlich Einkommensunterschiede zwischen den Vollzeitbeschäftigten nach Qualifikationsniveau, die aber nicht wirklich überraschen können. Schließlich sind die einkommensstärksten Tätigkeiten in allen Gesellschaften (Ärzte bzw. Ärztinnen, Notare bzw. Notarinnen, Ingenieure bzw. Ingenieurinnen oder die meisten oberen Führungsfunktionen) Personen mit einem akademischen Abschluss vorbehalten. Wichtiger als die Durchschnitte ist aber die erhebliche Streuung der Einkommen auf jedem Qualifikationsniveau. In Deutschland verdienten 2018 24 Prozent der Hochschulabsolventinnen und -absolventen mehr als das Doppelte des Medianverdienstes. In dieser Gruppe finden sich die Spitzenverdiener/-innen, die mit ihren zum Teil exorbitanten Einkommen den Durchschnittsverdienst der Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach oben treiben. Allerdings verdienen immerhin 30 Prozent aller vollzeitbeschäftigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen weniger als den Medianverdienst, den ein tariflich bezahlter Facharbeiter bzw. eine Facharbeiterin erreicht. Zwölf Prozent erhalten sogar weniger als die Hälfte des Medianlohns, was deutlich unter der Niedriglohngrenze liegt (vgl. OECD 2020, S. 98). Es handelt sich hier um Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den schlecht bezahlten Segmenten der Akademikerbeschäftigung (etwa in den Bereichen Kultur, Übersetzung, Weiterbildung) oder in unterqualifizierter Beschäftigung. Diese jetzt schon erhebliche Streuung der Einkommen wird mit wachsender Anzahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen wegen der Knappheit der gut bezahlten Tätigkeiten vermutlich zunehmen. Sie ist heute ohnehin schon größer als von der OECD gemessen, da die Teilzeitbeschäftigten und insbesondere die fast fünf Millionen Minijobs, von denen 82 Prozent einen Niedriglohn erhalten (vgl. KALINA/WEINKOPF 2020), nicht eingeschlossen sind.

Der Blick auf die Streuung zeigt zudem große Überlappungsbereiche zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung. Von den Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II, die eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, verdienen etwa zehn Prozent mehr als das Doppelte des Medianeinkommens. Auf der Gegenseite erhalten aber 58 Prozent weniger als den Medianlohn und 22 Prozent weniger als die Hälfte des Medianlohns (vgl. OECD 2020, S. 97).

Tabelle 2 belegt, dass überdurchschnittliche Einkommen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen kein Naturereignis sind, sondern durch die unterschiedlichen Lohnsysteme der Länder geprägt sind. In den skandinavischen Ländern ist die Einkommensspreizung nach Qualifikationen wegen der fast flächendeckenden Tarifbindung und einer jahrzehntelang verfolgten solidarischen Lohnpolitik der Gewerkschaften, die Einkommensunterschiede zwischen Branchen, Regionen und nach Qualifikationen verringerte, deutlich geringer als in den deregulierten angelsächsischen Ländern, in denen die Unternehmen die Löhne überwiegend selbst festsetzen (vgl. BOSCH 2021). Als die Tarifbindung in Deutschland von 85 Prozent Mitte der 1990er-Jahre auf 54 Prozent im Jahr 2019 sank, nahmen in der Folge die Einkommensunterschiede in der Wirtschaft insgesamt und auch nach Qualifikationsni-

veau deutlich zu. Fast zwei Drittel der wachsenden Zahl der Geringverdiener/-innen haben eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. KALINA/WEINKOPF 2020). Die Erosion der Sozialpartnerschaft in vielen Branchen hat die traditionelle Verbindung von Berufsausbildung mit guter Entlohnung aufgelöst.

**Tabelle 2: Relative Verdienste 2018 nach Bildungsabschluss (nur Vollzeitbeschäftigte)**  
(Sekundarstufe II = 100 %)

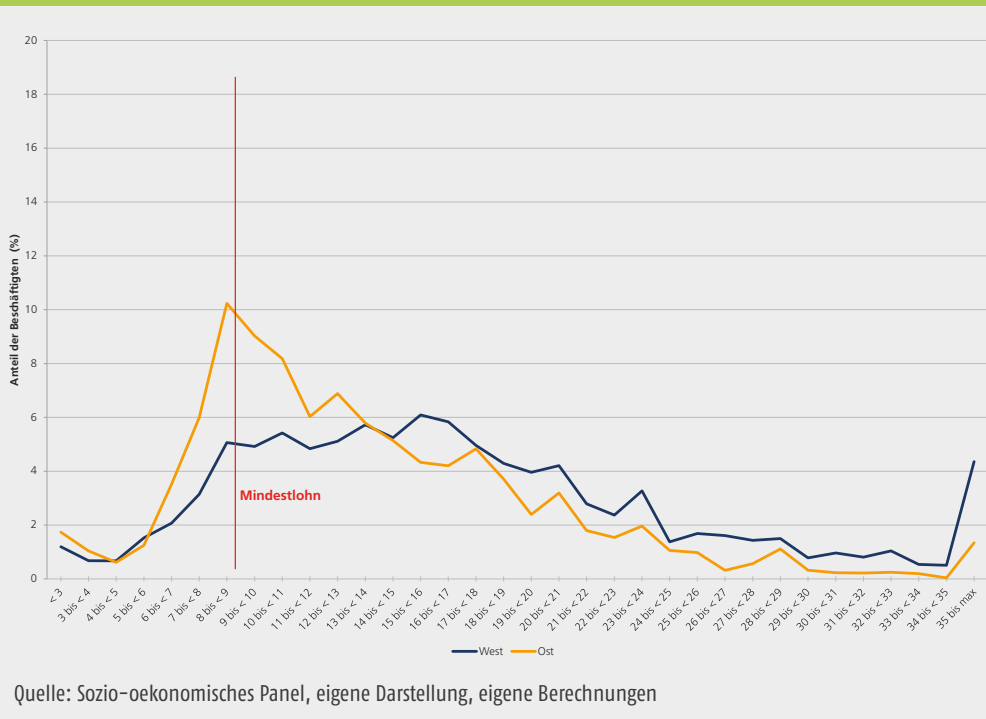
	Unterhalb Sekundarstufe II	Sekundarstufe II	Bachelor	Master
Dänemark	90	100	113	147
Schweden	85	100	112	143
Norwegen	86	100	106	134
Deutschland	78	100	162	175
Vereinigtes Königreich	87	100	132	157
USA	71	100	166	221

Quelle: OECD 2020, S. 97

In den wachsenden tariffreien Zonen des Arbeitsmarktes erhalten auch Beschäftigte mit einem Berufsabschluss oft nur wenig mehr als den gesetzlichen Mindestlohn. In Ostdeutschland ist mit Ausnahme des öffentlichen Dienstes und weniger Großbetriebe der gesetzliche Mindestlohn die „going rate“. Die Lohnkurven, die Mitte der 1990er-Jahre noch einen starken Mittelstandsbauch hatten, stauchen sich immer mehr in der Nähe des gesetzlichen Mindestlohns (vgl. Abb. 1). Die Branchenunterschiede sind allerdings groß. In Branchen mit hoher Tarifbindung wie dem öffentlichen Dienst, den Banken und Versicherungen oder der Metall- und der chemischen Industrie wird Facharbeit überwiegend weiterhin gut bezahlt. In vielen Dienstleistungsbranchen und auch in den in kleinen und mittleren Unternehmen ausgelagerten Industrietätigkeiten verdienen allerdings selbst Fachkräfte nur wenig mehr als den Mindestlohn. Die Branchen mit geringen Löhnen und dazu noch harten Arbeitsbedingungen haben nicht nur die größten Schwierigkeiten, ihre Lehrstellen zu besetzen, sondern auch ihre Auszubildenden und Fachkräfte zu halten (vgl. z. B. NEUBER-POHL 2021). Es ist schon erstaunlich, wie sehr die schlechten Löhne in der Debatte um nicht besetzte Lehrstellen und Ausbildungsabbrüche tabuisiert werden.

Eine berufliche Bildung garantiert also nicht mehr – wie noch vor 25 Jahren – die Zugehörigkeit zur Mittelschicht. Angesichts einer solchen drastischen Abwertung beruflicher Qualifikationen in vielen Arbeitsmarkt Bereichen bei gleichzeitiger Öffnung der Hochschulen, kann es nicht verwundern, dass sich ein wachsender Anteil der Jugendlichen für ein Studium entscheidet.

Abbildung 1: Verteilung der Stundenlöhne in West- und Ost-Deutschland in € pro Stunde 2016



## 5 Neuere Untersuchungen zum Verhältnis von beruflich und akademisch Qualifizierten

Vor einigen Jahren hat die Forschung vor allem wohl aufgrund von Nachholeffekten bei der Einstellung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen keine Konkurrenz zwischen beiden Bildungsebenen feststellen können (z. B. DIETZEN/LEWALDER/WÜNSCHE 2013). Das Bild hat sich inzwischen gewandelt. Da in den nächsten Jahren Alterskohorten mit höheren Akademikeranteilen ins Beschäftigungssystem übergehen, können aktuelle Studien nur einen Zwischenstand zur Komplementarität oder Konkurrenz beider Qualifikationen spiegeln und nicht linear fortgeschrieben werden.

Bemerkenswert ist zunächst einmal die Herausbildung von Hybridausbildungen, die berufliche und tertiäre Ausbildung kombinieren. Ganz neu ist der Trend zu Doppelabschlüssen nicht. Vor Einführung des dualen Studiums dominierte das konsekutive Modell, in dem nach einer beruflichen Bildung und unterschiedlich langer Betriebserfahrung meist ein Fachhochschulstudium aufgenommen wurde. Mitte der 1990er-Jahren hatte fast die Hälfte der Studierenden einen Berufsabschluss, an den Fachhochschulen waren es bis zu zwei Dritteln

(vgl. BIBB 2020, S. 399). Dieser Anteil hat sich bis heute mehr als halbiert, da der Hochschulabschluss zunehmend direkt angestrebt wird. Um diese Gruppe für eine berufliche Bildung zu gewinnen und eine reine praxisferne Akademisierung zu verhindern, wurde nicht zuletzt auf Initiative vieler Unternehmen das duale Studium entwickelt. Die Zahl der Studierenden in dieser Hybridausbildung hat sich seit 2004 mit 41.000 bis 2019 mit 108.202 mehr als verdoppelt (vgl. BIBB 2021, S. 369). Der Anteil der Studiengänge mit „echter Dualität“, also den ausbildungsintegrierenden Studiengängen, in denen beide Abschlüsse erworben werden, ist in den letzten Jahren zurückgegangen. Etwas mehr als 50 Prozent der dualen Studiengänge entfallen auf das praxisintegrierende Format, das betriebliche Praxisphasen allerdings ohne einen dualen Berufsabschluss vorsieht (vgl. BIBB 2017, S. 209). In mehreren Studien wurden die hohen Übernahmequoten nach den Prüfungen dieser „Eliteausbildung“ festgestellt (vgl. HÄHN/KRONE/RATERMANN 2016). Das duale Studium ist Vorbild für andere Hybridmodelle, wie etwa das triale Studium im Handwerk, in dem zusätzlich noch ein Meisterabschluss erworben wird.

Der Fokus der empirischen Untersuchungen liegt überwiegend auf der Besetzung der dritten Ebene der ISCO-08 Klassifikation, den Technikerinnen bzw. Technikern und verwandten Berufen (siehe Tabelle 1), die in Deutschland mit 23 Prozent (9,768 Millionen) der Beschäftigten außerordentlich stark besetzt ist. Thematisiert wird zunehmend aber auch schon die Einstellung der Berufsausbildung, vor allem bei den kaufmännischen Berufen. In ihren 18 Fallstudien in drei Branchen stellen Elsholz/Jaich/Neu (2018) sehr unterschiedliche Personalstrategien fest. Der Einzelhandel mit seinen hohen Anteilen ausführender Tätigkeiten setzt offensichtlich weiterhin auf die traditionelle Komplementarität beider Ebenen. In den Untersuchungsbetrieben aus der Metall- und Elektroindustrie und der Informations- und Kommunikationstechnologie wurde hingegen die Ausbildung z. T. zurückgefahren, und auf der mittleren Ebene wurden zunehmend Absolventinnen und Absolventen des dualen Studiums eingesetzt. Auch in diesen Branchen unterschied sich die Personalpolitik. Unternehmen, die sich ganz von der dualen Berufsausbildung verabschiedeten, haben eher ausländische Eigentümer/-innen, die mit dem deutschen System wenig vertraut sind, oder sie haben ihre Fertigung ins Ausland verlagert und konzentrieren sich stärker auf Forschung und Entwicklung. Die übrigen produzierenden Unternehmen setzen weiterhin auf die duale Berufsausbildung und ergänzen sie durch dual Studierende. Die Autoren fassen ihre Ergebnisse zur Komplementarität und Konkurrenz der beiden Ebenen mit einem vorsichtigen „sowohl als auch“ zusammen (vgl. ELSHOLZ/JAICH/NEU 2018, S. 7). Zu ganz ähnlich differenzierten Ergebnissen kommen Annen u. a. (2020) in ihrer Studie zur Komplementarität und Konkurrenz im kaufmännischen Bereich.

Das BIBB hat in experimentellen Versuchsanordnungen Personalverantwortliche in Betrieben mit unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsstrategien nach ihrer Präferenz bei der Besetzung unterschiedlicher Stellen gefragt (vgl. MAIER 2021, S. 431–434). Danach präferieren Betriebe, die selbst ein duales Studium fördern, akademisch Qualifizierte für Führungsfunktionen und komplexe Planungstätigkeiten, während Betriebe ohne duale Stu-

dienprogramme eher auf Beschäftigte mit einer Aufstiegsfortbildung setzen. Beruflich Qualifizierte haben weiterhin Aufstiegschancen in den meist mittleren und kleinen Betrieben ohne duales Studium sowie bei einer längeren Beschäftigungsdauer, in der sie ihre Fähigkeiten bewiesen haben. Der Autor erwartet mit einer weiteren Zunahme von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den nächsten Jahren eine noch stärkere Schließung der Karrierewege für beruflich Qualifizierte vor allem in den größeren Betrieben.

Angesichts der ständig neuen Entwicklung von Studiengängen für Tätigkeitsfelder, die bislang beruflich Qualifizierten vorbehalten waren, stellt sich die Frage, welche Ausbildungsberufe ganz oder teilweise substituiert werden können. Euler/Severing (2017) sehen ein solches Substitutionspotenzial in den Berufsfeldern, in denen schon thematisch verwandte Studiengänge und duale Studiengänge angeboten werden, mindestens 25 Prozent der Auszubildenden eine Studienberechtigung haben und Anzeichen einer Akademisierung durch veränderte betriebliche Rekrutierungsstrategie oder durch berufsständische Aufwertungswünsche zu erkennen sind. Sie sehen solche Potenziale 2014 in 95 Ausbildungsberufen (davon 82 duale Ausbildungsberufe, elf Gesundheitsberufe und zwei vollzeitschulische Ausbildungsberufe), in denen 2014 225.460 Personen ausgebildet wurden, darunter 113.093 Personen mit einer Studienberechtigung (vgl. EULER/SEVERING 2017, S. 35). Mit der wachsenden Zahl der Bildungsangebote der Hochschulen in diesen Bereichen erweitert sich das umkämpfte Terrain. Es geht also längst nicht mehr nur um Führungsfunktionen, sondern um Kernbereiche der beruflichen Ausbildung.

## 6 Schlussfolgerungen

Vor der Hochschulexpansion wurde die soziale Schließung des deutschen gestuften Bildungssystems durch die soziale Öffnung der Betriebe für Karrieren beruflich Qualifizierter bis hin zu mittleren und höheren Führungsfunktionen kompensiert. Die im internationalen Vergleich niedrige Akademikerquote hatte wegen der hohen Qualität der Berufsaus- und Aufstiegsfortbildungen keine negativen Auswirkungen auf die Innovationsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Im Gegenteil: Der Kommunikationsfluss zwischen der akademischen und beruflichen Ebene in den Unternehmen wurde verbessert, was dazu beigetragen hat, dass das Erfahrungswissen der Fachkräfte zur Optimierung der Arbeitsprozesse genutzt wurde.

Zwar ist der Anteil der komplexeren Tätigkeiten gestiegen. Insgesamt ist die Arbeitsplatzstruktur aber erheblich konservativer als das Bildungsverhalten. Die Zunahme der Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach der Öffnung des Bildungssystems ist vor allem vom Wunsch der jungen Leute und ihrer Eltern nach einem sozialen Aufstieg getragen worden. Dazu beigetragen hat sicherlich der starke soziale Reputationsverlust einer beruflichen Bildung in vielen Teilen der Wirtschaft. Der Reputationsverlust bezieht sich weniger auf die Qualität der Ausbildung, die national und international weiterhin sehr hoch eingeschätzt wird, als auf die soziale Stellung im Beschäftigungssystem. Durch die abnehmende Tarifbindung ist in Deutschland ein großer Niedriglohnsektor entstanden, in dessen

Sog auch viele beruflich ausgebildete Fachkräfte geraten sind. Einer der zentralen Pfeiler der deutschen Berufsausbildung, als Fachkraft zur Mittelschicht zu gehören, ist damit brüchig geworden. Eine schlechte Entlohnung und instabile Beschäftigungsverhältnisse sind eine kaum zu unterschätzende Form der sozialen Geringschätzung, die bei weiten Teilen der Bevölkerung den Eindruck hinterlässt, nicht genügend anerkannt zu werden. Eine Hochschulausbildung garantiert bei wachsenden Akademikeranteilen zwar schon lange nicht mehr für alle gute Gehälter, auch wenn dieser Eindruck mit Durchschnittszahlen immer geweckt wird. Wer aber den Sprung in das Beschäftigungssystem geschafft hat, hat durch die soziale Schließung der besser bezahlten Funktionen für beruflich Qualifizierte relativ bessere Startbedingungen.

Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass ein Teil der Betriebe beginnt, seine Aufstiegspositionen für die traditionellen Kandidatinnen und Kandidaten aus der Berufsausbildung zu schließen und auf eine Berufsausbildung zugunsten der Einstellung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen verzichtet (vgl. ELSHOLZ/JAICH/NEU 2018). Es ist schon erkennbar, dass die Akademisierung Selbstverstärkungseffekte auslöst. Unternehmen, die schon Erfahrungen mit einem dualen Studium oder der Einstellung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen haben, präferieren auch weiterhin solche Rekrutierungsstrategien. Der Aufstieg über eine berufliche Bildung wird in einem sozialen Umfeld, in dem alle Akademiker/-innen sind, immer schwieriger. Das Sprichwort „Gleich und gleich gesellt sich gern“ trifft dieses soziale Phänomen sehr gut. Das starke Gewicht hybrider Bildungsformen wie dem dualen Studium zeigt aber die weiterhin hohe Wertschätzung der beruflichen Bildung.

Da die Kohorten, die in den nächsten Jahren in den Arbeitsmarkt eintreten, höhere Akademikeranteile als die ausscheidenden Jahrgänge haben, wird sich die Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten verschärfen. Gleichzeitig werden die Fachkräfte aus der beruflichen Ausbildung fehlen. Diese Fachkräfte wird man nicht allein durch die Umsetzung der vielen vernünftigen bildungspolitischen Vorschläge zur Stärkung der beruflichen Bildung (vgl. z. B. ELSHOLZ/JAICH/NEU 2018) erreichen können. Notwendig ist auch die glaubhafte Erneuerung des Versprechens, mit einer beruflichen Bildung zur gut abgesicherten sozialen Mitte zu gehören.

## Literatur

- ANGER, C.; PLÜNNECKE, A.: Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? Deutschland und die USA im Vergleich. IW Trends (2009) 3
- ANNEN, S.; MOTTWEILER, H.; JORDANSKI, G.; KOCK, A.; MILOLAZA, A.; TIEMANN, M.; SCHAAL, T.: Typische Bildungsverläufe und Karrierewege in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen – Konkurrenz und Komplementarität zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten. Bonn 2020. URL: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_41303.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_41303.pdf) (Stand: 29.11.2021)



- BACKES-GELLNER, U.; LEHNERT P.: The Contribution of Vocational Education and Training to Innovation and Growth. In: Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance (2021). URL: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.653> (Stand: 29.11.2021)
- BAETHGE, M.; BAETHGE-KINSKY, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1998) 31, S. 461–472
- BECKER, G. S.: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York 1993
- BOSCH, G.: Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI-Mitteilungen 67 (2014) 1, S. 5–13
- BOSCH, G.: Different national skill systems. In: WARHURST, C.; MAYHEW, K.; FINEGOLD, D.; BUCHANAN, J. (Hrsg.): The Oxford handbook of skills and training. Oxford 2017, S. 424–443
- BOSCH, G.: Die duale Berufsausbildung – das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit. IAQ-Report 05 (2018). URL: [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico\\_derivate\\_00047328/IAQ-Report\\_2018\\_05.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00047328/IAQ-Report_2018_05.pdf) (Stand: 29.11.2021)
- BOSCH, G.: Industrial Relations and inequality in the EU. In: FISCHER, Georg; STRAUSS, Robert (Hrsg.): Europe's income, wealth, consumption, and inequality. New York 2021, S. 452–485
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Zukunft der Wertschöpfung – Forschung zu Produktion, Dienstleistung und Arbeit. Bonn 2021
- CARRÉ, F.; TILLY, C.; VAN KLAWEREN, M.; VOSS-DAHM, D.: Retail jobs in comparative perspective. In: GAUTIÉ, J.; SCHMITT, J. (Hrsg.): Low-wage work in the wealthy world. New York 2010, S. 211–268
- DIETZEN, A.; LEWALDER, A. C.; WÜNSCHE, T.: Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In: SEVERING, E.; TEICHLER, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 85–105. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9103> (Stand: 29.11.2021)
- ELSHOLZ, U.; JAICH, R.; NEU, A.: Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. Hans-Böckler-Stiftung, Study Nr. 401, Düsseldorf 2018
- EULER, D.; SEVERING, E.: Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh 2017

- FRANZ, C.; VOSS-DAHM, D.: Ohne Studium (k)eine Führungsposition? Nach wie vor starke Bedeutung von beruflichen Bildungsabschlüssen bei Führungskräften in der Privatwirtschaft. IAQ-Report 02 (2011)
- GEISSLER, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden 2002
- HÄHN, K.; KRONE, S.; RATERMANN, M.: Dual Studieren – und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender. IAQ-Report 01 (2016)
- HOFMANN, S.: Duale Studiengänge. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn 2017, S. 208–216. URL: [https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2017.php](https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2017.php) (Stand 19.01.2022)
- KALINA, T.; WEINKOPF, C.: Niedriglohnbeschäftigung 2018 – Erstmals Rückgang, aber nicht für gering Qualifizierte und Minijobber\*innen. IAQ-Report 05 (2020)
- LIPSMEIER, A.: Vom verblässenden Wert des Berufs für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998) 4, S. 481–495
- MAIER, T.: Kapitel C 4.1 „Forschungsprojekt „Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse betrieblicher Präferenzen“. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Bonn 2021, S. 431–434. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 29.11.2021)
- MAIER, T.; STEEG, S.: Duales Studium oder Fortbildung – Was erhöht die Chancen für einen betrieblichen Aufstieg? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 48 (2019) 2, S. 16–20. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9825> (Stand: 29.11.2021)
- MÜLLER, N.: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 2, S. 42–46. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/1556> (Stand: 29.11.2021)
- NEUBER-POHL, C.: Apprenticeship non-completion in Germany: a money matter? In: Empirical Research in Vocational Education and Training 13 (2021) 12. URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00115-1> (Stand: 29.11.2021)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): Education at a glance. Paris 2020
- RYAN, P.; WAGNER, K.; TEUBER, S.; BACKES-GELLNER, U.: Financial Aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland. Arbeitspapier 241. Düsseldorf 2011
- STEEDMAN, H.; WAGNER, K.; FOREMAN, J.: The impact on firms of ICT skill-supply strategies: an Anglo-German comparison. 575. Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science. London 2003
- STREEK, W.: Skills and Politics: General and Specific. In: BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012, S. 317–352
- THUROW, L. C.: Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy. New York 1975

Voss, G. G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 3, S. 473–487

WOLTER, A.: Auf dem Wege zur Akademikergesellschaft? Wandel der Bildungsbeteiligung im Spiegel von Bildungsindikatoren. Gemeinsame Fachtagung von BIBB und DIPF: Indikatoren zur beruflichen Bildung, Bonn 21./22. April 2016

Andrä Wolter

## ► **Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung?**

### **Eine bildungsstatistische Analyse zur Akademisierungsdebatte in Deutschland**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der viel diskutierten These, die Bildungsentwicklung in Deutschland „leide“ unter einer Überakademisierung. Diese äußere sich vor allem in einer Umschichtung der postschulischen Bildungsteilnahme von der beruflichen Bildung zur Hochschulbildung – mit zwei Konsequenzen. Erstens führe diese Entwicklung zu einem gravierenden Nachwuchsmangel in der nicht akademischen Berufsbildung. Zweitens verschlechtere sich die Position von Hochschulabsolventen und -absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt durch Arbeitslosigkeit, unterwertige Beschäftigung und Einkommensverluste. Der Beitrag prüft diese (Hypo-)Thesen anhand bildungsstatistischer Daten und kommt zu dem Ergebnis, dass es eine erkennbare Diskrepanz zwischen öffentlich wirksamen Warnungen vor einer Überakademisierung und der verfügbaren Evidenz gibt.<sup>1</sup>

## **1 Akademisierung und Akademisierungswahn: die Debatte**

Seit etwa zehn Jahren wird in Deutschland eine lebhaftere öffentliche und wissenschaftliche Debatte über die zunehmende Akademisierung der Bildungs- und Qualifikationsentwicklung geführt. Ausgangspunkt ist dabei die steigende Zahl der Studienberechtigten, der Studienanfänger/-innen sowie derjenigen, die das Hochschulsystem mit einem Studienabschluss verlassen. Die Virulenz dieser Entwicklung wird in verschiedenen, überwiegend negativ bewerteten Folgen gesehen. Arbeitsmarktpolitisch führe diese Überakademisierung – so wird behauptet – infolge der Umschichtung in der Bildungsnachfrage von der beruflichen zur hochschulischen Bildung zu einem Nachwuchsmangel bei den Auszubildenden und beim Fachkräfteangebot (unterhalb der akademischen Schwelle). Dagegen zeichne sich bei den Hochschulabsolvierenden eine zunehmend prekäre Arbeitsmarktlage ab, gekennzeichnet durch Arbeitslosigkeit und/oder unterwertige Beschäftigung. Von daher sei die Akademi-

---

1 Ulrich Teichler zum 80. Geburtstag gewidmet.

sierung des Qualifikationsangebots auf dem Arbeitsmarkt nicht bedarfsgerecht. Bildungspolitisch wird die Akademisierung der Bildungs- und Qualifikationsentwicklung oft als Bedrohung der Qualität von Bildung angesehen.

Jedoch wird die Überakademisierungsthese in der Hochschul- und teilweise auch in der Berufsbildungsforschung keineswegs von allen geteilt (so kontrovers in SCHULTZ/HURRELMANN 2013; KRECKEL 2014; STOCK 2014; 2017; WEBLER 2017, darin auch der Beitrag von BAETHGE 2017), wenn auch oft mit deutlich geringerer öffentlicher Resonanz. Während das Centrum für Hochschulentwicklung zu seinem 20. Jubiläum eine Publikation und Tagung unter das Thema „Wenn Studieren zum Normalfall wird“ (vgl. CHE 2014) stellte, sieht der Münchener Philosoph Julian Nida-Rümelin diese Entwicklung unter dem Maledictum „Akademisierungswahn“ (vgl. NIDA-RÜMELIN 2014) prononciert kritisch (vgl. auch BODENSTEINER/KRAUS 2016). Nida-Rümelins Kritik bezieht sich primär auf die politische „Abwertung nicht-akademischer Ausbildungs- und Berufswege“ sowie darauf, dass der „Anteil tertiärer Bildung das zentrale Qualitätsmerkmal von Bildung“ und ein „Akademikeraanstieg unbegrenzt wünschenswert“ seien (NIDA-RÜMELIN 2017, S. 20).<sup>2</sup> Auch in der gewerkschaftlichen Bildungspolitik, sonst der Öffnung der Hochschule verpflichtet, gibt es Stimmen, die vor einer weiteren Akademisierung warnen (vgl. KUDA/STRAUSS 2013). Im Echoraum der Medien häufen sich Beiträge, die vor den schlechten Berufschancen von Fachkräften mit Hochschulabschluss warnen, oft mit Fallbeispielen unterlegt.

## 2 Begriffliche Unschärfen und Mehrdeutigkeiten

Zunächst muss zu dieser Debatte gesagt werden, dass weder Akademisierung noch Überakademisierung eindeutige Begriffe sind. Sie werden zwar häufig synonym verwendet, bezeichnen aber unterschiedliche Sachverhalte. Akademisierung ist ein zunächst neutraler, deskriptiver Begriff, der sich auf empirisch beobachtbare expansive Prozesse im Bildungssystem bezieht, insbesondere das Wachstum in der hochschulischen Bildungsbeteiligung. Überakademisierung und Akademisierungswahn sind dagegen kritische, teilweise polemische Konzepte, die bildungspolitische Fehlentwicklungen im Verhältnis von Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf behaupten. Beide Begriffe leiden daran, dass es schwierig ist, Grenzwerte anzugeben, bei deren Überschreitung eine Überakademisierung vorliegt. Der Frage, wie hoch der Bedarf des Arbeitsmarktes an akademischen Qualifikationen sei, wird regelmäßig ausgewichen – verständlich mit Blick auf die methodische Komplexität von Arbeitsmarkt- und Bedarfsprojektionen. In der Logik der Überakademisierungsthese liegt es, dass sie – nicht direkt ausgesprochen, aber gleichsam als Subtext – auf eine Limitierung der Bildungsbeteiligung hinausläuft.

---

2 Diese Kritik verwundert angesichts der zahlreichen öffentlichen Stimmen, welche die besondere Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung in Deutschland und deren Gleichwertigkeit betonen und Hochschulbildung mit dem Verweis auf Abbruchquoten und Arbeitslosigkeit eher kritisch sehen.

Es kommt hinzu, dass die Semantik des Akademisierungsbegriffs reichlich unscharf ist, weil sich darunter ganz unterschiedliche Prozesse verbergen (vgl. WOLTER 2017b). Erstens kann damit die **Umschichtung in der Bildungsnachfrage und Bildungsbeteiligung** in der postschulischen Bildung zugunsten eines Hochschulstudiums gemeint sein. Dieses Verständnis als eine Art Mengenverschiebung steht im Zentrum der Kritik. Zweitens kann Akademisierung in der **institutionellen Verlagerung und curricularen Neuordnung von Ausbildungsgängen** bestehen – nicht nur, aber insbesondere durch Überführung aus dem Schulberufssystem (Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens) in den Hochschulbereich. Drittens kann sich Akademisierung auf **steigende Qualifikationsanforderungen in der Arbeits- und Berufswelt durch Verwissenschaftlichung** beziehen, oft als Professionalisierung bezeichnet, die eine veränderte betriebliche Rekrutierungs- und Personalpolitik nach sich zieht (vgl. NEU/ELSHOLZ/JAICH 2018). Akademisierung kann viertens **vertikale Substitutionsprozesse** beinhalten, indem höher Qualifizierte (mit Hochschulabschluss) die Fachkräfte mit mittlerem Qualifikationsniveau als Folge einer nicht bedarfsgerechten Hochschulexpansion verdrängen. Fünftens kann Akademisierung in einer **Akademisierung des familiären Bildungskapitals** bestehen, eine Entwicklung, die an der veränderten sozialen Zusammensetzung der Studierenden abgelesen werden kann. So zeigen Zeitreihenerhebungen (zuletzt MIDDENDORFF u. a. 2017), dass der Anteil der Studierenden, die aus Familien kommen, in denen mindestens ein Elternteil bereits über einen Hochschulabschluss verfügt, kontinuierlich angestiegen ist, während der Anteil der *First-generation*-Studierenden genauso kontinuierlich abgenommen hat. Diese zunehmende Selbstreproduktion ist nur teilweise Folge des aufgrund früherer Expansionswellen steigenden Akademikeranteils in der Bevölkerung. Aufgrund der drastischen Diskrepanzen zwischen den sozialgruppenspezifischen Beteiligungswerten (vgl. KRACKE u. a. 2018; MIDDENDORFF/WOLTER 2021) geht der Anteil der Akademikerkinder unter den Studierenden um ca. das Dreifache über den in der Bevölkerung hinaus.

### 3 Die historische Perspektive: alter Wein in neuen Schläuchen?

Zu den weiteren Unschärfen der Akademisierungsdebatte zählt der fehlende historische Blick. Denn die Kritik an der Bildungsexpansion ist alles andere als neu. Schon die erstmalig in Preußen erfolgte Einführung des Abiturs am Ausgang des 18. Jahrhunderts wurde maßgeblich mit einer wachsenden „Studirsucht“ oder „Studirwuth“, vorrangig aus den „niedern Ständen“ begründet – mit der Folge, dass „jetzt mehr studiren als nöthig“. Die „Menge überflüssiger Gelehrter“ müsse abnehmen, sonst drohe die Gefahr, dass „dem Publico nützliche Feldarbeiter, Handwerker und Professionisten entzogen“ würden (alle Zitate nach WOLTER 1987, S. 128f.)<sup>3</sup> – und das zu einer Zeit, in der es in Deutschland nur ein paar hundert Studierende und sogar rückläufige Studierendenzahlen gab (vgl. EULENBURG 1904, S. 131).

---

3 Alle Zitate in der Schreibweise des späten 18. Jahrhunderts.

Deutlicher als in der Gegenwart enthielt die Sorge um eine Überfüllung der Universitäten und einen Arbeitskräftemangel in den praktischen Berufen eine klare sozialständische Stoßrichtung. Die Bildungsklasse wehrte sich gegen diejenigen, die heute als Bildungsaufsteiger/-innen bezeichnet werden. So wurde konkret ausgesprochen, welche Gruppen von einer Studienaufnahme abgehalten werden sollten: nämlich diejenigen, die „aus bloßem Übermuth und um nur ihre Familie über ihren Stand zu erheben“ studieren (zitiert nach HERRLITZ 1973, S. 65ff.). Oder wie es Johann David Michaelis, ein Göttinger Professor, in den 1770er-Jahren formulierte: „Ordentlich ist es ohnehin zu wünschen, daß Reiche oder Mittelmäßige, als daß ganz Arme studiren [...]. So lange der Studirenden zu viel, oder genug sind, hat der Staat nicht nöthig, die Armen zum Studiren zu reitzen“ (Zitate nach WOLTER 1987, S. 128, 132). Die heutige psychopathologische Kennzeichnung eines vermeintlich über den Bedarf hinausgehenden Studierinteresses als „Wahn“ findet ihre historischen Vorläufer bereits in solchen Klagen über eine „Wuth“ oder „Sucht“ zum Studieren. Im 19. und 20. Jahrhundert begleitet dieses Lamento nahezu jede Phase eines Wachstums in der Beteiligung an Hochschulbildung (vgl. TRITZE 1990). Verändert haben sich weniger die Szenarien als die Sprache. Später kommen Topoi wie „akademisches Proletariat“, „Taxifahrer Dr. phil.“ oder „Generation Praktikum“ auf.

Offenbar besitzen „viele Argumente im aktuell geführten Akademisierungsdiskurs im historischen Rückblick eine gewisse Kontinuität“ – so „die Angst vor einem Fachkräftemangel in nicht akademischen Berufsbereichen“ oder „die Sorge vor der Überfüllung akademischer Bildungsgänge, vor einer Bildungsinflation und vor der Entwertung von Bildungsabschlüssen“ (HEISLER 2018, S. 14f.). Allerdings findet die aktuelle Debatte vor einem historisch deutlich veränderten Hintergrund statt. Erstens ist das Niveau der Studiennachfrage um ca. das Dreißig- bis Vierzigfache höher als in den Jahrhunderten zuvor. Zweitens sinkt mit der wachsenden Beteiligung an Hochschulbildung das Potenzial, das einer nicht akademischen Berufsbildung zur Verfügung steht. Dagegen konnte jahrzehntelang das Reservoir für die berufliche Bildung alleine dadurch noch wachsen, dass der hohe Anteil derjenigen Jugendlichen, die keine Berufsausbildung aufnahmen, zurückging. Drittens vollziehen sich die aktuellen Entwicklungen nicht mehr vor dem Hintergrund eines Bevölkerungswachstums, sondern schrumpfender Alterskohorten, wodurch sich die Konkurrenz zwischen beiden Sektoren allein aus demografischen Gründen noch mal verschärft.<sup>4</sup>

#### 4 Akademisierung: die hochschulstatistischen Fakten

Wird der Begriff der Akademisierung als deskriptiver, empirisch prüfbarer Begriff zur Charakterisierung zentraler Wandlungsprozesse in den Bildungsentscheidungen und in der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung verstanden, so wäre eine solche Lesart statistisch ge-

---

<sup>4</sup> Seit etwa 2012 steigen in Deutschland zwar die Geburtenzahlen wieder leicht an, liegen aber immer noch deutlich unter dem Niveau der 1970er- und 1980er-Jahre, die bereits durch einen starken Rückgang gekennzeichnet waren.

rechtfertigt. In der Tat hat sich in Deutschland schon im 19. und frühen 20. Jahrhundert, dann nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst zögerlich, seit ca. 1960 anhaltend und intensiver ein Prozess der Ausweitung höherer und hochschulischer Bildung vollzogen, der in der inzwischen Regale füllenden einschlägigen Fachliteratur als Bildungs- oder Hochschulexpansion bezeichnet wird. Die Kausalitäten (z. B. die Frage nach den Ursachen und Interdependenzen) sind teilweise strittig. In den folgenden Ausführungen wird die Bildungsexpansion im Blick auf die Allokationsprozesse zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung an zentralen Indikatoren dargestellt, wobei primär langfristige Trends (auf der Basis von Zeitreihendaten) berücksichtigt werden. Denn der soziale Wandel in der Bildungsbeteiligung lässt sich nur mit langfristigen Verläufen – hier seit den 1950er-Jahren – veranschaulichen. Um demografische Effekte unterschiedlicher Geburtskohorten auszuschließen, werden – soweit sinnvoll – in erster Linie jahrgangsbezogene Anteilswerte betrachtet.<sup>5</sup>

Der Anteil der **Studienberechtigten** an der entsprechenden Alterskohorte ist von fünf Prozent (1950) kontinuierlich auf einen Höchstwert von 60 Prozent (2012) gestiegen und danach auf 51 Prozent (2019) gesunken (vgl. Abb. 1).<sup>6</sup> Ob sich in diesem Rückgang eine Art Sättigung manifestiert oder auf den steigenden Migrantanteil in der jungen Bevölkerung zurückzuführen ist, ob dieser Rückgang überhaupt langfristig von Bedeutung ist – schließlich hat es solche Unterbrechungen schon immer gegeben – das muss hier offen bleiben. Einen Anteil an dem bisherigen Wachstumsprozess hat die Erweiterung der Studienberechtigungen um die Fachhochschulreife seit Anfang der 1970er-Jahre als Konsequenz aus der Errichtung der Fachhochschulen als zweite Säule des deutschen Hochschulsystems. Die Übergangsquote in den Hochschulbereich<sup>7</sup> schwankte in den letzten 20 Jahren zwischen einem Minimum von 68 Prozent (1997) und einem Maximum von 82 Prozent (2013). Offenkundig ist eine nicht akademische Berufsausbildung durchaus für einen Teil der Studienberechtigten – bis zu einem Drittel – attraktiv.

Da die zeitliche Struktur des Übergangs in die Hochschule sich über mehrere Jahre nach Schulabschluss erstreckt, liegen annähernd vollständige Übergangsquoten zuletzt für das Jahr 2016 mit 72 Prozent vor. Ein gewisser Automatismus zwischen Erwerb einer Studienberechtigung und anschließender Studienaufnahme ist insbesondere unter den Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife zu erkennen, von denen in den letzten Jahren zwischen 80 und 90 Prozent ein Studium aufnahmen, während dies unter denen mit Fachhochschulreife zwischen 50 und 60 Prozent waren. Die Übergangsquote variiert darüber hinaus hochgradig mit bestimmten sozialen Faktoren, insbesondere dem Geschlecht und der Bildungsherkunft der Studienberechtigten.

---

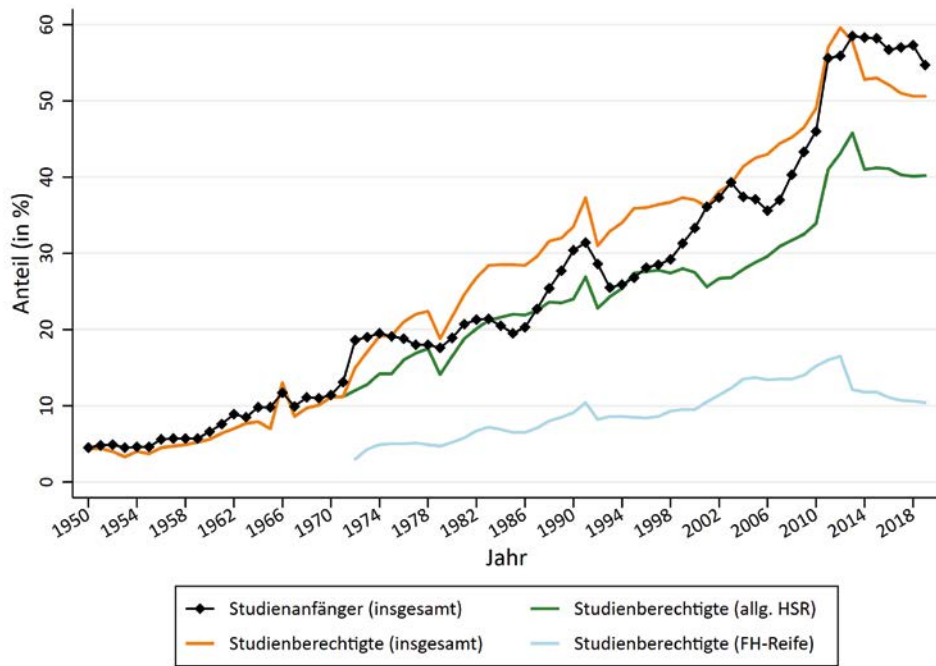
5 Die in den folgenden Ausführungen berichteten Daten beruhen, sofern nicht anders angegeben, auf den Nationalen Bildungsberichten 2018 und 2020 (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018; 2020). Der Verfasser dieses Beitrags war von 2004 bis 2018 Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts.

6 In den Kohorten 2007 bis 2013 sind die doppelten Abiturientenjahrgänge enthalten.

7 Die Übergangsquote über einen längeren Zeitraum wird auch als Bruttostudierquote bezeichnet.



Abbildung 1: Jahrgangsbezogener Anteil der Studienberechtigten und Studienanfänger/-innen, 1950 bis 2019 (in %)



Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2020, Destatis 2020, WOLTER 1995; 1950–1992 nur Westdeutschland

In Deutschland hat sich spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein mehr oder weniger zyklisch, zunächst noch auf niedrigem Niveau verlaufender Expansionsprozess in der **Studienanfängerquote** als langfristiger Trend herausgebildet. Die eigentliche Hochschulexpansion fällt in die Zeit nach 1960. Betrachtet man für den Zeitraum von 1950 bis 2018 die Entwicklung der Studienanfängerquote (vgl. WOLTER 2017), dann kann man als Trendbeschreibung sagen, dass es bislang mit leichten Differenzen in fast jedem Jahr mehr Anfänger/-innen gab als im Jahr zuvor. Auf einen Rückgang oder eine Stagnation folgte regelmäßig ein umso höheres Wachstum in den folgenden Jahren. Offensichtlich realisieren viele „Studienverzichtler/-innen“ ihre Studienoption noch zu einem späteren Zeitpunkt.

Es werden mehrere Phasen der Hochschulexpansion erkennbar (siehe Abb. 1). Von einem noch recht niedrigen Niveau in den 1950er-Jahren (mit einer Anfängerquote um die 5 %) stieg die Quote mit vorübergehenden Unterbrechungen bis Anfang der 1990er-Jahre auf gut 30 Prozent, dann seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre auf einen Höchstwert von

59 Prozent (2013), zwischen 2007 und 2014 u. a. aufgrund der doppelten Abiturientenjahrgänge. Bis 2019 ging sie leicht auf 55 Prozent zurück.<sup>8</sup> In diese Quoten eingerechnet ist jeweils auch der Anteil der internationalen Studierenden, der deutlich von fünf Prozent (1980) auf 22 Prozent (2018) gestiegen ist. Bis zu zwei Drittel der internationalen Studierenden verbinden mit ihrer Studienaufnahme in Deutschland die Perspektive eines beruflichen Verbleibs. Die Rolle internationaler Studierender hat sich inzwischen deutlich verändert. Aus einem vorübergehenden, zeitlich befristeten Aufenthalt im deutschen Hochschulsystem ist eine Art politisch erwünschte Zuwanderung in den deutschen Arbeitsmarkt geworden (vgl. WOLTER 2020).

Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass die Entwicklung der Studiennachfrage in den einzelnen **Fachrichtungen** nicht gleichförmig verläuft, sondern dass es fachspezifische Konjunkturen gibt. Die Fächerstrukturquote bei der Studienaufnahme hat sich bei den Ingenieurwissenschaften nach einem Tiefpunkt in der Mitte der 1990er-Jahre (bei ca. 21 %) inzwischen auf Werte von 27 bis 28 Prozent erhöht, bei der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften pendelt sie um die elf Prozent. Der Anteil der Geisteswissenschaften ist von ca. 15 (1993) auf elf Prozent (2018) gesunken, während die Gruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im gesamten Zeitraum mit schwankenden Werten zwischen 36 Prozent (2004), 41 Prozent (1995) und 39 Prozent (2018) die größte Fächergruppe bildet – mit den Wirtschaftswissenschaften als stärkster Komponente.

Das auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehende gesamte **Hochschulabsolventenangebot** folgt im Großen und Ganzen der Studienanfängerquote, vermindert um die sogenannte Schwundquote. Die Zahl der Erstabschlüsse liegt seit 2011 über 300.000 Abschlüsse im Jahr, die Gesamtzahl der Studienabschlüsse durch die stark steigende Zahl der Folgeabschlüsse um ca. 200.000 darüber. Aufgrund fachspezifisch variierender Schwundquoten haben geisteswissenschaftliche Fächer und die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) beim Studienabschluss einen geringeren Anteil als beim Studienbeginn, die Fächer der Gruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften dagegen einen höheren.

Im **internationalen Vergleich** sind die Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung und das gesamte Wachstum der Hochschulsysteme die bedeutsamsten globalen Wandlungsprozesse in der Hochschulbildung nach dem Zweiten Weltkrieg. „The massive expansion of higher education across all continents has been one of the defining features of the late 20th and early 21st centuries“ (GURI-ROSENBLIT/ŠEBKOVÁ/TEICHLER 2007, S. 1). Auch wenn die Expansion in den einzelnen Staaten zeitversetzt und in unterschiedlichem Umfang verläuft, zeigt sie weltweit einen gleichsam universellen Trend (vgl. ALTBACH/REISBERG/DE WIT 2017; CANTWELL/MARGINSON/SMOLENTSKA 2018). Nach der von Schofer/Meyer (2005) und Marginson (2016) vorgenommenen weltweiten Rekonstruktion setzt um 1960 in den meis-

---

8 Bei der Quotenbetrachtung ist zu berücksichtigen, dass die Gesamtsumme aller Qualifizierungswege aufgrund von Mehrfachabschlüssen (z. B. berufliche und hochschulische Bildung) höher als 100 Prozent sein kann.

ten Ländergruppen ein nahezu parallel verlaufendes, steiles und anhaltendes Wachstum in der Beteiligung an Hochschulbildung ein, das mindestens zu einer Versechsfachung der Beteiligungsquoten (so in den westlichen Industriestaaten und in osteuropäischen Ländern), in einigen Fällen sogar zu einer Verzehnfachung (in Asien und Lateinamerika) führt. Einzige Ausnahme mit einem deutlich geringeren Wachstumstempo ist das subsaharische Afrika.

Im Durchschnitt aller Ländergruppen ist die Beteiligungsquote an Hochschulbildung von zehn Prozent (1971) auf 33 Prozent (2013) angestiegen. In vielen Ländern erfasst die Beteiligung an Hochschulbildung inzwischen bereits die Mehrzahl aus der entsprechenden Alterskohorte. Gleichwohl bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die durch die nationale ökonomische und technologische Entwicklung, die demografische Struktur, durch die nationale Organisation der Bildungssysteme, insbesondere des Schulsystems und des Hochschulzugangs sowie der alternativen Qualifizierungswege, hervorgerufen werden. Deutschland ist im internationalen Vergleich kein Vorreiter der Hochschulexpansion, fügt sich aber in diesen weltweiten Geleitzug ein.

In der Folge der Expansion der Hochschulbildung hat sich der Bildungsstand in der Bevölkerung weltweit beträchtlich verändert. Unter den Mitgliedsstaaten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) weisen einige Staaten, bezogen auf die 25- bis 64-jährige Bevölkerung, bereits einen Anteil von mehr als 50 Prozent mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf.<sup>9</sup> Der OECD-Durchschnitt beträgt 39 Prozent, in Deutschland liegt der Anteil bei 30 Prozent (vgl. OECD 2020, S. 61). Erwartungsgemäß steigt dieser Anteilswert in den jüngeren Alterskohorten weiter an. Bezogen auf die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen ist der Anteil der tertiären Abschlüsse im OECD-Durchschnitt von 36 Prozent (2009) auf 45 Prozent (2019) gestiegen, in Deutschland von 26 Prozent auf 33 Prozent. Viele Staaten zeigen eine deutlich höhere Wachstumsdynamik als Deutschland (vgl. OECD 2020, S. 62). Bei solchen Ländervergleichen muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich Staaten in der nationalen Zuordnung von Ausbildungsgängen zu Bildungseinrichtungen unterscheiden. So sind z. B. in vielen Ländern Ausbildungsgänge in den Gesundheitsberufen im Hochschulbereich (ISCED 6) verortet, in Deutschland aber in Schulen des Gesundheitswesens (ISCED 4). Die niedrigere Beteiligungsquote im tertiären Bereich lässt sich in Deutschland zumindest teilweise mit der Bedeutung der betrieblichen und (vollzeit-)schulischen Berufsbildung erklären.

## 5 Konkurrenz zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung?

Die sich in diesen Daten spiegelnde Akademisierung des Bildungsverhaltens hat Konsequenzen für die berufliche Bildung, wenngleich hier sowohl die statistische Evidenz als auch die

---

<sup>9</sup> Nach der OECD-Definition (ISCED) ist ein Abschluss im Tertiärbereich nicht mit einem Hochschulabschluss identisch. So werden in Deutschland zu den tertiären Abschlüssen (ISCED 6) auch Fortbildungs- und Fachschulabschlüsse gezählt (ISCED 65), was zu höheren tertiären Quoten führt.

Kausalitäten weitaus komplexer sind, als die pauschale These eines Akademisierungswahns suggeriert. Die Zahl der Neuzugänge von Schulabgängerinnen und -abgängern in die betriebliche Berufsausbildung ist von 582.400 (2000) auf 492.300 (2019) gesunken. Neben einem demografischen Faktor – schrumpfende Alterskohorten – ist dies auf ein verändertes Bildungsverhalten zurückzuführen. Eine besondere historische Bedeutung im Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Ausbildung hat das Jahr 2011 gewonnen, von Martin Baethge (2015; 2017) als „Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte“ bezeichnet. Im Jahr 2011 erreichten die Zahl der Studienanfänger/-innen und die der Neuzugänge in die betriebliche Berufsausbildung erstmalig ungefähr einen Gleichstand. Von 2013 an lag die Zahl der Studienanfänger/-innen konstant über den Neuzugängen in die duale Berufsausbildung.<sup>10</sup> Im Jahr 2019 nahmen neben den 492.300 Jugendlichen, die neu in eine betriebliche Berufsausbildung eintraten, 507.600 Personen ein Hochschulstudium auf.

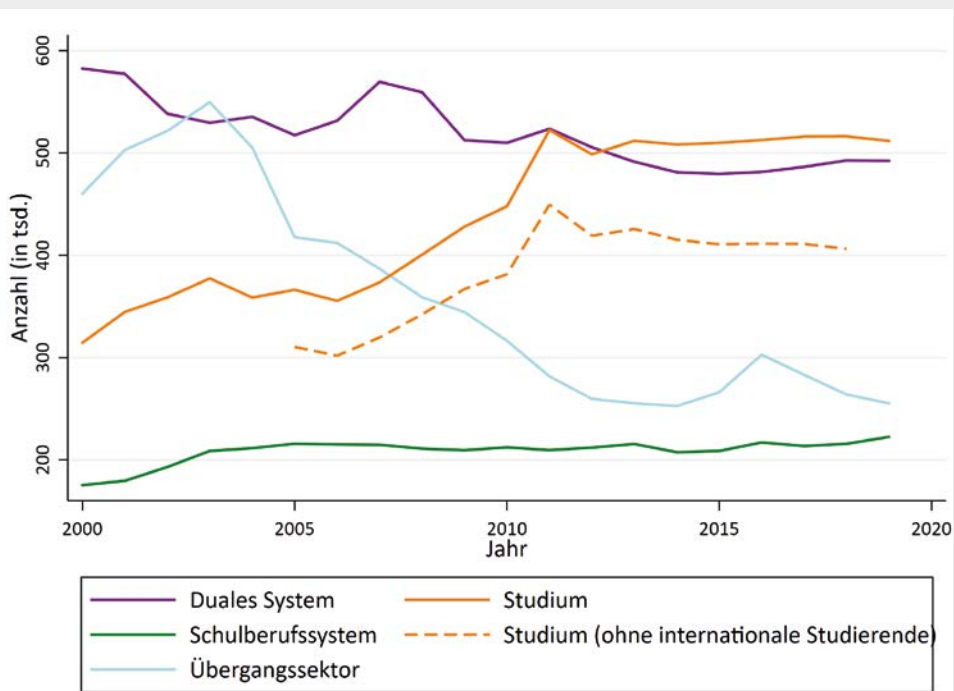
Auf den Vergleich dieser beiden Daten(reihen) stützen sich die meisten Protagonistinnen und Protagonisten der These vom Akademisierungswahn, wonach die Expansion der Hochschulbildung der beruflichen Bildung den Nachwuchs entzieht. Diese Sichtweise beruht primär darauf, dass das traditionelle deutsche Qualifizierungskonzept mit dem Primat der betrieblichen Berufsausbildung als Rückgrat des Industriestandorts Deutschland und seiner wirtschaftlichen Stärke gilt. Im internationalen Vergleich zeichnet sich das deutsche Qualifizierungssystem traditionell durch einen breiten Sektor betrieblicher Berufsausbildung für die Mehrheit und einen schmalen Sektor akademischer Bildung für einen kleineren Teil der jungen Bevölkerung aus (vgl. BOSCH 2012). Vor diesem Hintergrund muss eine scheinbar ungebremste Hochschulexpansion als Bedrohung der wirtschaftlichen Zukunft Deutschlands wahrgenommen werden.

Das Bild wird aber erst vollständig, wenn man aufseiten der beruflichen Bildung neben der betrieblichen Ausbildung die anderen beiden Sektoren berücksichtigt: das Schulberufssystem und den sogenannten Übergangssektor (vgl. Abb. 2). Das Schulberufssystem – u. a. Berufsfachschulen, die zu einem Abschluss führen, Schulen des Gesundheitswesens und vergleichbare Einrichtungen – verzeichnet seit der Jahrtausendwende jährlich mit geringfügigen Schwankungen um die 200.000 Neuzugänge. Unter dem Begriff des Übergangssektors werden die vielen heterogenen, zwischen Nachqualifizierung und Wartezeitüberbrückung variierenden Maßnahmen und Einrichtungen zusammengefasst, die gemeinsam dadurch definiert sind, dass sie keinen Berufsabschluss vergeben. Die Zahl der Neuzugänge nach Schulabschluss war hier in den letzten Jahren von 550.000 Jugendlichen (2004) auf 255.000 (2019) stark rückläufig, ist aber immer noch hoch. Angenommen, die Hälfte dieser Jugendlichen würde direkt nach dem Schulabschluss eine duale Ausbildung aufnehmen, gäbe es in Deutschland keine Klagen über einen „Akademisierungswahn“.

---

10 Auch hier wieder alle Daten nach der Nationalen Bildungsberichterstattung.

Abbildung 2: Neuzugänge in Berufsbildung und Studium 2000 bis 2019



Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2020; 2008

Betrachtet man die vier Subsektoren des postschulischen Qualifizierungssystems als Ganzes, dann zeigt sich, dass die Überakademisierungsthese ein statistisch irreführendes Bild liefert. Im Jahr 2019 mündeten 970.100 Jugendliche (= 66 %) in eine der drei Sektoren des nicht akademischen Qualifizierungssystems ein, darunter 714.900 in eine abschlussorientierte Ausbildung. Dies sind deutlich mehr als eine Hochschulausbildung aufnahmen (507.600 Personen = 34 %). Auch in einer Zeitreihenbetrachtung haben in jedem Jahr mehr Jugendliche eine Ausbildung außerhalb des Hochschulsystems aufgenommen. Ohne die internationalen Studierenden wird die statistische Differenz noch größer.

Danach absolviert die ganz große Mehrzahl der jungen Bevölkerung immer noch eine Ausbildung außerhalb des akademischen Systems, ein beträchtlicher Teil bleibt jedoch ohne Abschluss. Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass es in Deutschland gegenwärtig vor allem zu viele Jugendliche im Übergangssektor gibt, die aus unterschiedlichen Gründen keinen Ausbildungsplatz finden. Auch wenn ein Teil von ihnen später noch eine Berufsausbildung absolviert, bleiben doch immerhin in der Altersgruppe der 30- bis 35-Jährigen ca.

17 Prozent ohne Berufsabschluss, in der gesamten Bevölkerung ca. 25 Prozent (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, Indikator B 5). Diese Gruppe wird de facto mehr oder weniger vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder überwiegend in prekäre Beschäftigung abgedrängt. In dieser Gruppe findet sich nur eine Minderheit mit Abitur; der weitaus größte Teil verfügt über einen Hauptschul- oder gar keinen Schulabschluss. Das ist die „wirkliche“ Problemgruppe des deutschen Arbeitsmarktes.

70 bis 80 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind in den letzten Jahren in den Übergangssektor eingemündet, unter denjenigen mit Hauptschulabschluss immer noch ca. 45 Prozent. Diese Daten legen nahe, dass es in Deutschland weniger ein Überqualifizierungsproblem gibt als ein Problem der Unterqualifizierung. Von daher muss die These, dass „mit einem steigenden Angebot an Akademikern“ die Gefahr „einer möglichen Erosion des Systems der dualen Ausbildung“ verbunden ist (HIRSCH-KREINSEN 2013, S. 9), eher umgekehrt formuliert werden: Nicht Akademisierung, sondern Unterqualifizierung bedroht die duale Ausbildung. Sowohl in der betrieblichen Berufsausbildung als auch im Schulberufssystem nimmt in den letzten Jahren der Anteil der Studienberechtigten zu. In beiden Sektoren ist der Anteil der Studienberechtigten von 18 Prozent (2005) auf 23 Prozent (2018) angestiegen. Eine Berufsausbildung ist offenkundig nicht nur für viele Studienberechtigte attraktiv, sondern auch das Berufsausbildungssystem ist an Auszubildenden mit Hochschulreife interessiert. Hier sind sogar einige Sektoren mehr oder weniger exklusiv auf Studienberechtigte zugeschnitten (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, S. 162).

Verfolgt man die Zahl der Neuzugänge in ein Hochschulstudium und in die betriebliche Berufsausbildung in einer langen Zeitreihe seit Anfang der 1950er-Jahre, so zeichnet sich eine Annäherung zwischen beiden Sektoren nicht erst in den letzten Jahren, sondern bereits seit Mitte der 1950er-Jahre ab (vgl. die Grafik in BAETHGE/WOLTER 2015, S. 99). Dies ist jedoch zunächst nicht aufgefallen, weil die Abstände noch sehr groß waren. So betrug die statistische Differenz um 1955 noch mehr als 800.000 Personen zugunsten der betrieblichen Ausbildung, bis 1970 war sie bereits um die Hälfte geschrumpft. 1990 nahmen nur noch ca. 120.000 Jugendliche mehr eine betriebliche als eine hochschulische Ausbildung auf, bis sich im Jahr 2011 die beiden Entwicklungslinien überschneiden.

Die rückläufige Tendenz in der Zahl der Neuzugänge in die betriebliche Berufsausbildung lässt sich jedoch keineswegs allein mit der Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung erklären. Abgesehen von demografischen Faktoren spielt hier vor allem der sozioökonomische Strukturwandel eine erhebliche Rolle, insbesondere die Transformation industrieller Strukturen in eine Dienstleistungsökonomie, in deren Folge Ausbildungsplätze in beträchtlichem Umfang verloren gegangen sind (vgl. die Grafik in BAETHGE/WOLTER 2015, S. 104ff.). Der sekundäre Wirtschaftssektor hat von 1980 bis 2012 weit mehr Ausbildungsplätze als Arbeitsplätze verloren. Umgekehrt ist die Zahl der Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor etwa fünfmal so stark gewachsen wie die Zahl der Ausbildungsplätze. Der sektorale Strukturwandel von einer industriellen Ökonomie zu einer postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft

hat offenkundig gravierende Konsequenzen für das Angebot an Ausbildungsplätzen in der betrieblichen Berufsausbildung.

Damit korrespondieren zwei weitere Tendenzen in der Ausbildungspolitik der Unternehmen (vgl. BAETHGE/WIECK 2015): Erstens ist das betriebliche Ausbildungsplatzangebot, bezogen auf die Zahl der Erwerbstätigen (Ausbildungsquote), stark rückläufig, und zweitens sinkt die Zahl der ausbildenden Betriebe (Ausbildungsbetriebsquote), obgleich die Zahl der Betriebe steigt. Beide Quoten haben seit der Jahrtausendwende um ca. zehn Prozent abgenommen (vor der Coronapandemie). Das Nachfragereservoir unter den Jugendlichen ist deutlich größer als das gegenwärtige Angebot auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Der Nachwuchsmangel in der betrieblichen Berufsausbildung ist nicht allein auf die Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung zurückzuführen; vielmehr wird ein erhebliches Potenzial gar nicht erst erschlossen.

## 6 Sozio-Logik von Bildungsentscheidungen

Eine zentrale These in der Überakademisierungsdiskussion behauptet, dass die Expansion höherer und akademischer Bildung bildungspolitisch induziert sei. Angebote beruflicher Bildung würden abgewertet, Abitur und Studium als anzustrebende Bildungswege fokussiert. Häufig wird die OECD als wichtigster „Propagandist“ einer solchen Bildungspolitik geschmäht. Die Bildungsexpansion ist jedoch – deutlich komplexer – ein Ergebnis politischer intendierter und nicht intendierter Faktoren und deren Wechselwirkungen. Zu den nicht intendierten Faktoren gehört vor allem die Tatsache, dass in Deutschland seit Jahrzehnten ein mehr oder weniger latenter Wandel im Bildungsbewusstsein der Bevölkerung stattfindet, der zu einem steigenden Bildungsaspirationsniveau und veränderten Bildungsentscheidungen führt. Immer größere Teile der Bevölkerung haben erkannt, welche zentrale berufliche und soziale Statusdistributionsfunktion Bildung und Ausbildung ausüben. Dadurch haben einige Schulformen, allen voran die Hauptschule, massiv an Akzeptanz verloren und andere Schulformen, allen voran das Gymnasium, gewonnen. Infolgedessen erzeugt die Bildungsexpansion eine eigendynamische Selbstverstärkung, die bildungspolitisch in offenen Systemen kaum steuerbar ist.

In Deutschland erfolgt die Allokation für den Hochschulzugang weniger direkt an dieser Schwelle, sondern primär in einem vertikal organisierten Schulsystem, in dem der Weg zur Hochschule über bestimmte Schulformen und Abschlüsse führt. In anderen Staaten mit einem horizontal aufgebauten Schulsystem findet diese Allokation dagegen beim Hochschulzugang (z. B. über hochschuleigene Auswahlverfahren) statt. Die Weichen auf dem Weg zur Hochschule werden in der Mehrzahl der Bundesländer primär durch Entscheidungen der Eltern in der Schullaufbahn gestellt. So ist die Zuweisung der Allokationsfunktion an das Schulsystem ein Charakteristikum des deutschen Bildungssystems. Durch die veränderten Bildungsentscheidungen von Eltern und Jugendlichen ist die herkömmliche institutionelle

Struktur des deutschen Schulsystems – mit dem Gymnasium als Einrichtung für eine Minderheit und der Hauptschule für die große Mehrzahl – gleichsam überrollt worden.

Seit Jahrzehnten gibt es eine Debatte, ob die Bildungsexpansion eher durch den ökonomischen Arbeitskräftebedarf (*manpower requirement approach*) oder durch ein verändertes Bildungs(-entscheidungs-)verhalten (*social demand approach*) ausgelöst wurde. Im internationalen Vergleich hält Peter Scott (2009, S. 4) das veränderte Bildungsaspirationsniveau von Eltern für den letztlich stimulierenden Faktor der Hochschulexpansion: „[T]he rising levels of attainment (or ambition) in secondary education appear to be as much the cause as the effect of increasing skill levels in the workforce. [...] [T]his second driver of massification is perhaps even more significant than the first“ (SCOTT 2009, S. 4; 2015, S. 59). Motor der Bildungsexpansion ist vor allem die subjektive Wahrnehmung der Statusdistributionsfunktion von Bildung und der ökonomischen Bedeutsamkeit von Bildung durch Eltern und Jugendliche sowie die soziale Wahrnehmung, dass Bildung ein Medium der Positionsverteilung und Statusdistribution ist und über Abschlüsse, Berechtigungen und Titel Lebenschancen vermittelt:

„[T]he ongoing dynamism of higher education is powered by the ambitions of families for social position and of students for self-realization. [...] In contemporary societies, those desires, particularly the hopes of parents for children, have become primarily focused on formal education, which is seen as the privileged pathway to professional work“ (MARGINSON 2016, S. 414f.).

Wie Studienberechtigtenbefragungen gezeigt haben, besteht für mehr als 90 Prozent der Studienberechtigten die Bedeutung des Abiturs darin, sich alle Möglichkeiten einer postschulischen Ausbildung offenzuhalten. Erst danach folgen seine Bedeutung als unerlässliche Studienvoraussetzung (von ca. 80 % genannt) (SCHNEIDER u. a. 2017, S. 19; LENZ/BEHRENDT 2018, S. 86). Von daher erklärt sich die Attraktivität des Gymnasiums weniger aus einer wachsenden Bildungsbeflissenheit als aus einer Optionslogik heraus. Das Abitur eröffnet die meisten und versperrt die wenigsten nachschulischen Ausbildungs- und Berufsoptionen. Höhere Bildung ist für einen wachsenden Anteil der Bevölkerung inzwischen zu so etwas wie der soziokulturellen Mindestausstattung geworden.

Der ungebrochene Zustrom hat das Gymnasium inzwischen nicht nur zum „Marktführer“ (Klaus Hurrelmann) unter den Schulformen im Sekundarbereich I und II gemacht, sondern schlägt sich angesichts nur geringfügig schwankender Übergangsquoten in einer wachsenden Nachfrage nach Hochschulbildung nieder. Möglicherweise ist der Nimbus des Abiturs als Studienberechtigung und Hochschulreife der latente Lenkungsmechanismus, welcher ein Studium als „Königsweg“ und eine Berufsausbildung als verschenkte Chance und Abwertung des Abiturs erscheinen lässt. Ein demografischer Faktor hat diese Entwicklung verstärkt: Infolge früherer Wellen der Bildungsexpansion ist in den aufeinanderfolgenden Elterngenerationen der Anteil derjenigen angestiegen, die bereits über Abitur und Hochschulabschluss verfügen. Angesichts des engen Zusammenhangs zwischen dem Bildungsstatus der Familie



und dem Bildungsweg der Kinder führt dies in der folgenden Generation dazu, dass die Bildungsexpansion eine nächst höhere Spirale durchläuft. Diese Faktoren sind politisch nicht geplant oder intendiert, sondern ergeben sich aus gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen.

Entgegen allen Unkenrufen über die sich mit der Expansion verschlechternden Berufschancen ist die Statusdistributionsfunktion von Bildung durch die Opportunitätsstrukturen des Arbeitsmarktes verstärkt worden. Die Bildungsertragsforschung (vgl. Abschnitt 7) zeigt ja einen nach wie vor sehr engen Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen einerseits und sozioökonomischem Status und Lebenschancen andererseits. Alle pessimistischen Arbeitsmarktszenarien für Hochschulabsolventen/-absolventinnen haben sich bislang nicht bestätigt; eine Sättigung auf dem Arbeitsmarkt ist bei fachspezifischen Unterschieden bislang nicht erkennbar. Demzufolge schätzen Studienberechtigte ihre Berufs- und Beschäftigungsperspektiven mit einem Hochschulabschluss deutlich günstiger ein als mit einer Berufsausbildung. Nur etwa ein Fünftel bis ein Drittel der Studienberechtigten glaubt an eine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auf dem Arbeitsmarkt (vgl. SCHNEIDER u. a. 2017, S. 26; LENZ/BEHRENDT 2018, S. 79ff.).

In einer Gesellschaft, in der sozialstrukturelle Allokationsprozesse immer stärker durch erworbene Bildung und nachgewiesene Zertifikate gesteuert, mindestens aber legitimiert werden, entsteht ein zunehmender Druck zum Erwerb weiterführender Abschlüsse. Das zu einem erheblichen Teil kontrafaktische meritokratische Selbstverständnis moderner Gesellschaften verstärkt das soziale Bestreben, durch höhere Bildung und Qualifikation gleichsam als Grundausrüstung in der Statuskonkurrenz zu bestehen. Burkhart Lutz (1982, S. 28) hat diesen Mechanismus der Bildungsexpansion vor beinahe 40 Jahren mit der Formulierung umschrieben, „dass industriegesellschaftliche Verhältnisse vom einzelnen Bürger, wenn er die sich ihm bietenden Chancen wahrnehmen soll, in einem weit größeren Umfang als je zuvor tauschrationales Nutzenkalkül als dominante Verhaltensorientierung abfordern“. Die Erfolgsnormen moderner Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaften haben einen wachsenden Zertifizierungsdruck zur Folge, der sich gleichsam eigendynamisch in der Generationenfolge immer weiter verstärkt.

Handelt es sich hierbei um politisch nicht intendierte Faktoren, um latent wirksame gesellschaftliche Regulierungs- und Reproduktionsprozesse, so gibt es ohne Zweifel auch politisch intendierte Faktoren, die den Expansionsprozess noch verstärkt haben. Arbeitsmarktpolitisch ist das Thema Mangel an Hochschulabsolventen/-absolventinnen, insbesondere an Lehrkräften und in den MINT-Berufen, in Deutschland schon seit den späten 1950er-Jahren präsent. Neben dem steigenden Bedarf des Arbeitsmarktes war der Ausgleich der beträchtlichen sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung das zentrale Motiv. Vor diesem Hintergrund haben auch durch politische Entscheidungen veränderte institutionelle Faktoren zur Expansion beigetragen:

- ▶ infrastrukturelle Öffnungseffekte durch Ausbau und Diversifizierung der zur Hochschulreife führenden Schulen (z. B. ein dichteres Standortnetz an Gymnasien, Einrichtung von Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Fachgymnasien/-oberschulen und von beruflichen Zugangswegen), sodass heute eine Vielzahl von Wegen zur Hochschule führen;
- ▶ institutionelle Öffnungseffekte durch eine geringere Selektivität des Schulsystems (z. B. Freizügigkeit in der Schulwahl nach der Grundschule in vielen Ländern, Eröffnung nachträglicher Übergänge in die gymnasiale Oberstufe) und veränderte Selektionsmuster im Gymnasium, sodass die Erfolgsquote im Gymnasium deutlich zugenommen hat (vgl. TRAUTWEIN u. a. 2007; HILLEBRAND 2014);
- ▶ hochschulsystemspezifische Faktoren, insbesondere die seit den 1960er-Jahren durch den Ausbau des Hochschulwesens erzielte regionale Verdichtung der Hochschulstandorte und die institutionelle Differenzierung des Hochschulsektors – u. a. durch Etablierung der Fachhochschulen und neue Studienangebote.

Ohne Zweifel ist die Steigerung der Studienanfängerquote in Deutschland ein erklärtes Ziel staatlicher Bildungspolitik. Etwa seit der Jahrtausendwende mehren sich – maßgeblich unterstützt von internationalen Institutionen wie der OECD und der EU – die Stimmen, die angesichts der sich nun ausbreitenden Sorgen um eine Fachkräftelücke für einen Paradigmenwechsel bzw. für eine offensive Bildungspolitik zur Erweiterung der Bildungsbeteiligung eintraten. Exemplarisch für diesen Wandel ist die Empfehlung des eher als wertkonservativ bekannten Wissenschaftsrates:

„Eine Steigerung der Hochschulabsolventenquote auf 35 Prozent eines Altersjahrgangs (von derzeit 20,5 %) stellt aus heutiger Sicht eine sinnvolle Zielsetzung dar. Demgemäß sollten deutlich über 40 % eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen (derzeit knapp 37 %)“ (WISSENSCHAFTSRAT 2006, S. 65).

Diese Zielzahlen, vor 15 Jahren formuliert, wurden schon wenige Jahre später übertroffen.

Die Expansion wäre aufgrund der meritokratischen Wachstumslogik und Eigendynamik von Bildungsentscheidungen durch eine gegensteuernde *Cooling-out*-Strategie auch nicht zurückzudrehen (gewesen). Die ausgeprägte Markt- und Gelegenheitsabhängigkeit der Bildungsentscheidungen von Eltern und Jugendlichen führt zu einer nur geringen Steuerbarkeit durch öffentliche Appelle oder arbeitsmarktpolitische Abschreckungsszenarien. Im Gegenteil: Wenn öffentlich der Wertverlust von Zertifikaten und Titeln beklagt wird, kann dies paradoxerweise dazu führen, jetzt erst recht eine noch höhere Qualifikation im Interesse einer größeren Perspektivensicherheit anzustreben. Vor diesem Hintergrund erscheint die Entscheidung für eine Studienaufnahme als eine durchaus rationale und keineswegs wahnhaftige Entscheidung gegen die Logik des Arbeitsmarktes. „Akademisierungswahn? Mitnichten – es handelt sich um irreversible Entwicklungstrends, die von allen relevanten Anreizen des Arbeitsmarkts [...] gestützt werden“ (BAETHGE 2014, S. 39).

## 7 Beschäftigung und Bildungserträge von Fachkräften mit Hochschulabschluss

Folgt man der Überakademisierungsthese, so müssten die einschlägigen Arbeitsmarktindikatoren eine eher ungünstige Bilanz für Fachkräfte mit Hochschulabschluss im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen zeigen. Verantwortlich dafür wäre in erster Linie der zunehmende Zustrom auf den Arbeitsmarkt, der den Bedarf an akademischen Qualifikationen übersteige. Schließlich hat die Gesamtzahl der Erstabschlüsse an den Hochschulen in Deutschland erheblich zugenommen – von 197.000 (1995) auf einen bisherigen Höchststand von 317.100 (2015), davon 80 Prozent Bachelorabschlüsse. Bis 2019 ist die Gesamtzahl leicht auf 310.700 (Erst-)Abschlüsse zurückgegangen. Die altersbezogene Absolventenquote ist in diesem Zeitraum kontinuierlich von 16,4 Prozent (1997) auf 31,2 Prozent (2015) bzw. 30,7 Prozent (2019) angestiegen, was nahezu einer Verdoppelung entspricht.

Die berufliche Etablierung auf dem Arbeitsmarkt variiert aufgrund unterschiedlich langer Such-, Übergangs- und weiterer Ausbildungsphasen fach- und berufsspezifisch. ‚Berufserfolg‘ muss daher über einen längeren Zeitraum nach dem Studienabschluss und unter Berücksichtigung wechselnder Konjunkturen für Teilarbeitsmärkte verfolgt werden. Das Beispiel des Lehrerarbeitsmarktes zeigt exemplarisch, dass die Beschäftigung von Hochschulabsolventen/-absolventinnen angesichts der mit gut einem Drittel hohen Beschäftigungsquote im öffentlichen Dienst (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 167) weniger von realen Bedarfen als von der staatlichen Finanzplanung abhängt (vgl. WOLTER 2015).<sup>11</sup> „Berufserfolg“ ist ein mehrdimensionales Konzept, das nicht nur zu verschiedenen Zeitpunkten, sondern auch anhand subjektiver Maßstäbe und Ansprüche und an objektifizierbaren Kriterien (z. B. Arbeitslosigkeit oder Einkommen) gemessen werden muss (vgl. KOEPERNIK/WOLTER 2012, S. 333).

Analysen zur Beschäftigung von Personen mit einem Hochschulabschluss, basierend auf Bevölkerungsumfragen,<sup>12</sup> kommen in der Regel zu ungünstigeren Ergebnissen (so z. B. mit NEPS-Daten, vgl. KRACKE 2016) als Absolventenstudien, wie sie vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, früher HIS) mit einem Kohorten-Panel-Design durchgeführt werden. Bevölkerungsumfragen enthalten einen hohen Anteil an Zuwanderern und Zuwanderinnen mit nicht in Deutschland erworbenen Bildungsabschlüssen, die oft in Deutschland nicht anerkannt werden, insbesondere in den reglementierten Berufen, sodass sie häufig unterwertig beschäftigt sind. Die Überakademisierungsthese bezieht sich jedoch darauf, dass das deutsche Bildungssystem zu viele Hochqualifizierte produziert.

Auch die Erfolgskriterien variieren zwischen relativ einfachen Indikatoren (z. B. Arbeitslosigkeit, Einkommen oder Adäquanz) und breiteren Ansätzen der Messung von monetären,

---

11 Etwas mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss wird in der Privatwirtschaft beschäftigt, ca. 15 bis 18 Prozent sind selbstständig. Der Anteil des öffentlichen Dienstes liegt in der Berufseinstiegsphase wegen zweiter Ausbildungsphasen noch höher.

12 Wie dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP), dem Mikrozensus oder dem Nationalen Bildungspanel (NEPS).

arbeitsmarktbezogenen und nicht monetären Bildungserträgen (so im Nationalen Bildungsbericht 2018) bis hin zu methodisch komplexen Verfahren zur Berechnung von Bildungsrenditen. Bildungserträge und -renditen können auf unterschiedlichen Ebenen berechnet werden: als individuelle, fiskalische, volkswirtschaftliche oder gesellschaftliche Erträge bzw. Renditen. Da es in diesem Abschnitt um die Frage der Beschäftigungsaussichten für Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss geht, werden hier die individuellen Bildungserträge fokussiert.

## 7.1 Arbeitslosigkeit und Erwerbsquoten

Ein relativ einfaches Kriterium sind die auf der Basis des Mikrozensus ermittelten qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten. Sie sagen etwas darüber aus, ob Personen mit einem Hochschulabschluss häufiger arbeitslos sind als Personen mit anderen Berufsabschlüssen (oder gar keinem Abschluss). Ein Vorteil dieses Indikators besteht darin, dass hier eine lange Zeitreihe seit Mitte der 1970er-Jahre verfügbar ist (vgl. HAUSNER u. a. 2015; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, Abb. F5-4web). Sie zeigt, dass von 1975 bis 2018 die Arbeitslosenquote von Personen mit Hochschulabschluss konstant die niedrigste unter den Vergleichsgruppen ist. Während sie in den 1980er-Jahren noch knapp unter fünf Prozent lag (u. a. aufgrund der damaligen Krise des Lehrerarbeitsmarktes), ist sie mit wachsenden Absolventenzahlen nicht gestiegen, sondern gesunken und beträgt 2018 (vor der Coronapandemie) nur noch zwei Prozent. Diese Zeitreihe bestätigt, dass das eigentliche Problem des deutschen Arbeitsmarktes nicht die Hoch-, sondern die Geringqualifizierten sind. Entgegen der Überakademisierungsthese ist die Positionierung von Fachkräften mit Hochschulabschluss auf dem Arbeitsmarkt in allen Jahren günstig verlaufen. Mit höherer Qualifikation nimmt das Risiko, arbeitslos zu werden, deutlich ab.

Allerdings gilt sowohl für die hochschulische als auch für die berufliche Bildung, dass Beschäftigung bzw. Arbeitslosigkeit zwischen Abschlüssen, Fachrichtungen, Berufen, Branchen und Regionen sehr uneinheitlich verläuft. Bei Erwerbstätigen mit einem Hochschulabschluss gilt es, den Zeitverlauf von Arbeitslosigkeit zu berücksichtigen. So tritt akademische Arbeitslosigkeit oft in der Variante von Such- und Übergangsarbeitslosigkeit auf. Während nach den Sächsischen Absolventenstudien<sup>13</sup> in den ersten zwei Monaten nach Studienabschluss (Prüfungsjahrgänge 2010 und 2011) bei starken fachspezifischen Unterschieden bis zu einem Viertel arbeitslos sind, ist diese Quote nach zwölf Monaten bereits auf sechs Prozent zurückgegangen. Fünf Jahre nach Hochschulabschluss beträgt sie (Prüfungsjahrgänge 2006 und 2007) nur noch zwei Prozent (vgl. LENZ u. a. 2014a, S. 88ff.; 2014b, S. 18ff.). Die bundesweiten DZHW-Absolventenstudien kommen für die Berufseinstiegsphase auf geringere, im langfristigen Zeitverlauf auf ähnlich niedrige Größenordnungen (vgl. GROTHEER u. a. 2012, S. 58ff.; FABIAN u. a. 2013, S. 27ff.).

---

13 Der Autor dieses Beitrags war bis 2014 einer der Projektleiter der Sächsischen Absolventenstudie.

Zu einem ähnlichen Ergebnis führt die Gegenüberstellung von Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen auf der Basis des Mikrozensus (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 198f.). Bei zum Teil größeren Unterschieden zwischen Frauen und Männern weisen Personen mit Hochschulabschluss wie diejenigen mit einem Fortbildungsabschluss mit knapp unter 90 Prozent die höchste Erwerbsquote, die niedrigste Erwerbslosigkeitsquote (um 2 %) und mit um die zehn Prozent auch die geringste Quote der Nichterwerbstätigkeit auf. Mit niedriger Qualifikation sinkt der Anteil der Erwerbstätigen; dagegen nimmt der Anteil der Erwerbslosen und, besonders drastisch, der Nichterwerbspersonen zu. Auch hier gilt mithin, dass die Erwerbsbeteiligung mit dem Bildungsstatus und dem Qualifikationsniveau steigt.

## 7.2 (In-)Adäquanz der Beschäftigung

Nun wird oft argumentiert, dass die Tatsache, nicht arbeitslos zu sein, gerade bei Arbeitskräften mit Hochschulabschluss gar nichts über die Adäquanz der jeweiligen Tätigkeit aussagt. Sie seien zwar formal beschäftigt, aber eben häufig nur „unter Wert“. Deshalb ist die Frage der Adäquanz im Verhältnis von erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung eine der Fragen, die im Zentrum der Absolventenforschung stehen. Da sich in der Einschätzung der Adäquanz einer Erwerbstätigkeit verschiedene Erwartungen und Ansprüche an den Beruf bündeln, kann darin eine Art kumulierter Bewertung der eigenen beruflichen Situation und Entwicklung gesehen werden. Da es kaum objektive, sondern nur intersubjektiv variierende Bewertungsmaßstäbe gibt, wird Adäquanz über Selbsteinschätzungen erhoben.

Adäquanz ist ein mehrdimensionales Konstrukt. In der Regel werden dafür folgende Kriterien herangezogen: Fachadäquanz, Positions- und Niveauadäquanz sowie die Notwendigkeit eines Hochschulabschlusses für die ausgeübte Tätigkeit. In den DZHW-Absolventenstudien werden vier verschiedene Formen von Adäquanz unterschieden: (1) volladäquat, (2) vertikal (positions- und niveau-)adäquat, (3) horizontal (fach-)adäquat und (4) bei allen Kriterien inadäquat beschäftigt (vgl. FEHSE/KERST 2007; KOEPERNIK/WOLTER 2012). In der amtlichen Statistik hat sich seit einigen Jahren bei der Differenzierung des Anforderungsniveaus der Erwerbstätigkeit die Unterscheidung zwischen vier Niveauebenen etabliert: (1) Helfer/-in, (2) Fachkraft, (3) Spezialist/-in, (4) Experte/Expertin (vgl. CHRISTOPH u. a. 2017, S. 6). Für Fachkräfte mit Hochschulabschluss gilt eine Tätigkeit auf den Stufen 3 und 4 als adäquat,<sup>14</sup> auf den höchsten Qualifikationsstufen (Master, Promotion) auf dem Niveau 4.

Die vierstufige Differenzierung des beruflichen Anforderungsniveaus zeigt, dass zwischen zwei Drittel (Master) und 90 Prozent der Personen mit einer Promotion auf dem höchsten Niveau als Experten bzw. Expertinnen beschäftigt werden, bei den Masterabschlüssen weitere ca. 20 Prozent auf Spezialistenniveau (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, S. 202). Der Anteil derjenigen, die unterhalb dieser beiden Ebenen arbeiten, ist mit weniger als zehn Prozent sehr gering. Der Anteil der Erwerbstätigkeit auf

---

14 Ohne Differenzierung nach Hochschulart; allerdings zeigen sich Unterschiede zwischen Hochschularten.

Expertenniveau fällt bei den Fachhochschulabschlüssen niedriger aus. Deutlich anders sieht die Situation sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen bei den Bachelorabschlüssen aus. Hier gibt es nicht nur einen mit ca. 20 Prozent hohen Anteil an Beschäftigung auf Fachkräftebene, die eher einer dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung zugeordnet wird, sowie weiteren 30 Prozent auf Spezialistenebene, sondern spiegelbildlich auch einen deutlich niedrigeren Anteil an Expertentätigkeiten – bei Universitäten ca. 45 Prozent, bei Fachhochschulen etwa die Hälfte der Bachelorabschlüsse. Die Stufung der Studiengänge schlägt sich offenkundig bis zu einem gewissen Maß in der Hierarchisierung der Beschäftigung nieder. Allerdings zeigen sich hinsichtlich des Beschäftigungsniveaus auf allen Ebenen starke Unterschiede zwischen den Fachrichtungen.

Offenkundig wird der Bachelor, der ja hochschulpolitisch als erster berufsqualifizierender Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt eingeführt wurde, in dieser Funktion nur eingeschränkt akzeptiert, was den hohen Zustrom zu Masterstudiengängen an Universitäten erklärt. Eine Analyse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (mit Daten 2012 bis 2014)<sup>15</sup> ermöglicht einen Vergleich mit den anderen Qualifikationsgruppen. Hier zeigt sich eine hohe Korrespondenz zwischen dem Ausbildungsabschluss und dem Anforderungsniveau der Beschäftigten (vgl. CHRISTOPH u. a. 2017, S. 3). Auf der Expertenebene finden sich nur noch vier Prozent mit einem Ausbildungs- und elf Prozent mit einem Fortbildungsabschluss.

Einen genaueren Einblick in die Adäquanz der aktuell ausgeübten Erwerbstätigkeit ermöglichen solche Studien, die den Zeitverlauf erfassen und mehrere Varianten von Adäquanz unterscheiden. Auf der Datengrundlage der Sächsischen Absolventenstudie zeigt sich bei der ersten Tätigkeit nach Studienabschluss ein nach Fachrichtung und Abschlussart stark variierender Anteil nicht adäquat Beschäftigter. Auf höhere Werte kommen diejenigen mit einem Bachelorabschluss, vor allem aus den Sprach- und Kulturwissenschaften. Deutlich niedrigere Werte erreichen die Personen mit einem Masterabschluss, insbesondere in den MINT-Fachrichtungen (vgl. LENZ u. a. 2014a, S. 140ff.). Fünf Jahre nach Studienabschluss betrifft Inadäquanz der Beschäftigung – mit Ausnahme der Personen mit Bachelorabschluss in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen (ca. 30 %) – weniger als 15 Prozent der Befragten (vgl. LENZ u. a. 2014b, S. 140ff.). Insgesamt mehr als drei Viertel der Befragten sehen sich als voll adäquat beschäftigt.

Differenziert man nach verschiedenen Adäquanzkriterien, so nimmt fünf Jahre nach Studienabschluss der Anteil der adäquat Beschäftigten bei den Kriterien Positions- und Niveauadäquanz auf 80 Prozent zu, bei der Fachadäquanz auf 70 Prozent.<sup>16</sup> 78 Prozent der Befragten geben an, dass ein Hochschulabschluss auf Masterebene (oder Magister, Diplom und

---

15 Die Analysen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung basieren auf Daten über sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Bei diesen Datensätzen ist gerade bei Personen mit einem Studienabschluss ein Vergleich mit Absolventenstudien schwierig, weil sie weder Selbstständige noch Beamte/Beamtinnen enthalten.

16 Fachadäquanzwerte fallen im Berufsverlauf meist niedriger aus, weil mit der beruflichen Karriere, insbesondere mit beruflichem Aufstieg, oft eine Ablösung vom ursprünglichen Studienfach verbunden ist.

Staatsexamen) für die erste Tätigkeit nach Studienabschluss zwingend erforderlich<sup>17</sup> oder die Regel war. Nur für acht Prozent war er ohne Bedeutung. Bei den Absolventen und Absolventinnen mit einem Bachelor sehen nur 46 Prozent ihren Abschluss für ihre erste Erwerbstätigkeit als erforderlich an, dagegen 24 Prozent als bedeutungslos (vgl. LENZ u. a. 2014a, S. 140ff.). Die DZHW-Erhebungen kommen auf ähnliche Größenordnungen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, Tab. F4-15web). Entgegen einer vor ein paar Jahren sehr populären Behauptung („Generation Praktikum“) kommen Praktika, Werk- und Honorartätigkeiten kaum und nur in wenigen Fächern vor und sind eher ein typisches Übergangsphänomen (vgl. KOEPERNIK/WOLTER 2012, S. 319ff.).

Die DZHW-Absolventenstudien ermöglichen Aussagen zu den Adäquanzindikatoren für verschiedene Absolventenkohorten und Zeitpunkte im Berufsverlauf. Nimmt man die verschiedenen Untersuchungen (vgl. GROTHEER u. a. 2012; FABIAN u. a. 2013; BRIEDIS u. a. 2016; EULER u. a. 2018; GROTHEER 2019; FABIAN/QUAST 2019) zusammen, so ergibt sich bei sehr geringfügigen Unterschieden in den konkreten Anteilswerten ein sehr ähnliches Bild. Nicht adäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen/-absolventinnen kommt vor, überwiegend auf Bachelorebene, seltener bei Master- und bei traditionellen Abschlüssen. Sie ist beim Berufseinstieg ausgeprägter – durchschnittlich um die 20 Prozent, bei universitären Bachelorabschlüssen (ohne Master) bis zu 36 Prozent. Fünf Jahre später hat sie schon auf Werte zwischen acht und zehn Prozent deutlich abgenommen und liegt auch nach zehn Jahren ungefähr auf diesem Niveau. Während sich ein Jahr nach Studienabschluss über alle Abschlüsse bereits etwa drei Viertel als voll oder vertikal adäquat beschäftigt sehen, steigt dieser Wert fünf Jahre später auf mehr als 80 Prozent an, zehn Jahre nach Berufseintritt auf Werte um die 90 Prozent. Unterwertige Beschäftigung ist offenkundig nicht „das Problem der Hochschulabsolventen, sondern das Problem der Absolventen bestimmter Fachrichtungen“ (FEHSE/KERST 2007, S. 92; für die Erziehungswissenschaft im Fächervergleich siehe KERST/WOLTER 2020) und bestimmter Abschlüsse. Insbesondere der Bachelorabschluss wirft hier Fragen nach seiner Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt auf.

### 7.3 Bildungserträge im Gruppenvergleich

Nur wenige aktuelle Studien vergleichen Bildungserträge für mehrere Qualifikationsgruppen. Keine dieser Studien zeigt eine kollektive Diskriminierung von Fachkräften mit Hochschulabschluss auf. Auf der Basis von SOEP-Daten (2010) kommt Rukwid (2012) zu dem Ergebnis, dass im Durchschnitt 17,6 Prozent aller Erwerbstätigen (mit einem Berufsabschluss) unterwertig beschäftigt sind, in nicht akademischen Berufen 17,2 Prozent, in akademischen Berufen 18,9 Prozent. In beiden Gruppen zeigt sich eine beträchtliche Heterogenität. Bei den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss gibt es starke Unterschiede zwischen Universitäten (11,7 Prozent) und Fachhochschulen (29,2 Prozent) sowie erwartungsgemäß zwischen den

---

17 „Zwingend erforderlich“ ist ein Abschluss, formal gesehen, nur in wenigen Fachrichtungen, insbesondere den reglementierten Berufen, in weiten Teilen des öffentlichen Sektors sowie in wissenschaftsorientierten Tätigkeiten.

Fachrichtungen; bei denjenigen mit einem Bachelorabschluss zeigt sich ein besonders hohes Risiko.

Neugebauer/Weiss (2017) und Spangenberg u. a. (2012; 2020) untersuchen ausschließlich innerhalb der Gruppe der Studienberechtigten die Bildungserträge im Vergleich zwischen denjenigen, die sich für ein Studium entschieden, und denjenigen, die eine Berufsausbildung gewählt haben. Neugebauer/Weiss kommen mit Mikrozensusdaten (2010 bis 2013) zu dem Ergebnis, dass diejenigen mit einem Bachelorabschluss aus den Universitäten zwar ein höheres Risiko an Arbeitslosigkeit und befristeten Arbeitsverträgen (hier auch für Master) tragen, aber im Durchschnitt höhere Einkommen erzielen, wobei es in allen Fächern bzw. Berufen eine z. T. große Spannweite gibt und die Personen mit Master gegenüber denen mit einem Bachelor durchgängig die günstigsten Erträge erzielen. Das Einkommen von Erwerbstätigen mit einem Fortbildungsabschluss entspricht in etwa denjenigen mit einem universitären Bachelor. „Altogether, concerns about the employability or a lack of skills among bachelor’s graduates seem to be unjustified“ (NEUGEBAUER/WEISS 2017, S. 25).

Spangenberg u. a. (2012; 2020) kommen für Studienberechtigte des Abschlussjahrgangs 1990 über eine Spanne von 20 Jahren und für den Jahrgang 2012 für sechseinhalb Jahre nach Schulabschluss zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Das durchschnittliche Einkommen liegt bei Erwerbstätigen mit einem Hochschulabschluss 20 Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung deutlich über dem bei Studienberechtigten ausschließlich mit einer dualen Ausbildung, auch höher als bei denen mit einer Fortbildungsprüfung. Starke Varianzen zeigen sich zwischen den Studienfächern. Bei einigen Indikatoren, so bei der Dauer bis zur ersten Beschäftigung oder der Entfristung, können Erwerbstätige mit einem Hochschulabschluss ungünstiger abschneiden als solche mit einer Berufsausbildung, insbesondere mit einer Fortbildungsprüfung. „Ersichtlich ist dennoch, dass höhere Bildungsinvestitionen im Sinne höherer Bildungstitel zu höheren monetären Bildungserträgen führen“ (SPANGENBERG u. a. 2012, S. 98). Auch für die Studienberechtigten 2012 liegen die Bruttostundenlöhne sechseinhalb Jahre nach Schulabschluss sowohl bei den Bachelor- wie den Masterabschlüssen höher als bei denjenigen mit einem (Erst-)Abschluss aus der Berufsausbildung (vgl. SPANGENBERG u. a. 2020). Ein Fortbildungsabschluss führt in dieser Zeitspanne noch zu einem ähnlich hohen Einkommen wie ein Bachelorabschluss. Wie andere Studien zeigen, geht die Einkommensschere erst im weiteren Berufsverlauf auf (vgl. CHRISTOPH u. a. 2017; NEUGEBAUER/SPANGENBERG 2017).

Eine ifo-Studie mit Mikrozensusdaten (2011 bis 2013) zeigt ebenfalls, dass sich im Lebensverlauf „die Investition in einen höheren Bildungsabschluss wirtschaftlich lohnt“. Personen mit einem Hochschulabschluss erzielen ein um mehrere hunderttausend Euro höheres Lebenseinkommen sowohl gegenüber denjenigen mit einem Lehr- als auch mit einem Fortbildungsabschluss (vgl. PLOPIUNIK u. a. 2017, Zitat S. 19). Auch nach Schmillen/Stüber (2014) liegen die durchschnittlichen Lebensverdienste von sozialversicherungspflichtigen Erwerbstätigen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss (ohne Beamtinnen bzw. Beam-



te und Selbstständige) um ca. 700.000 bzw. 1.000.000 Euro über denen von Personen mit einem Berufsabschluss.

Eine methodisch-statistisch elaborierte Analyse der mit verschiedenen Bildungswegen und Qualifikationspfaden verbundenen arbeitsmarktbezogenen, monetären und nicht monetären Bildungserträge findet sich im Nationalen Bildungsbericht 2018 (vgl. AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, Kapitel H). Danach zeigt sich bei den arbeitsmarktbezogenen Erträgen (Erwerbsquote, Arbeitslosigkeit, Erwerbsvolumen) durchgängig ein klarer Zusammenhang zwischen den jeweiligen Erträgen und der erworbenen Qualifikation zugunsten höherer Abschlüsse. Eindeutig am besten schneiden die Masterabschlüsse ab. Nur bei wenigen Indikatoren kommen postsekundäre nicht tertiäre Bildungswege auf bessere Werte als Bachelor- und gleichwertige Abschlüsse.<sup>18</sup> Bei den Stundenlöhnen, Bruttomonats-/jahreseinkommen und beim verfügbaren Einkommen erreichen diejenigen mit einem Hochschulabschluss deutlich höhere Werte als diejenigen mit einer nicht akademischen Berufsausbildung, wobei die Unterschiede im Lebensverlauf zunehmen. Bei den nicht monetären Indikatoren (politische Teilhabe, ehrenamtliches Engagement, Gesundheitssituation, Lebenszufriedenheit) übertreffen die Personen mit einem Hochschul- oder gleichwertigem Abschluss durchgängig die anderen Qualifikationsniveaus.

## 8 Schlussbemerkungen

Die Bildungsstatistik zeigt, dass sich in Deutschland nicht erst in den letzten Jahrzehnten, sondern relativ kontinuierlich seit dem Zweiten Weltkrieg ein Akademisierungsprozess in den Bildungsentscheidungen und in der Bildungsbeteiligung vollzogen hat. Eine vollständige Erfassung der postschulischen Qualifizierungswege zeigt aber auch, dass die große Mehrzahl der Jugendlichen immer noch eine nicht akademische Berufsausbildung in ihren verschiedenen Formen aufnimmt. Von einem oftmals apokalyptisch an die Wand gemalten „Studium für alle“ (vgl. RAUNER 2010) ist Deutschland nicht nur weit entfernt, es wird bildungspolitisch auch nirgends gefordert. Die befürchtete Erosion der Berufsausbildung findet ihre Ursache weniger in der Expansion akademischer Bildung („von oben“) als vielmehr in der Ausgrenzung eines großen Potenzials an Jugendlichen („von unten“), von denen dauerhaft ein nicht geringer Teil ohne Berufsabschluss bleibt. In der Nichterschließung dieser Ressource liegt die eigentliche Achillesferse für den Fachkräftenachwuchs.

Die fortschreitende Akademisierung des Bildungsverhaltens in der Bevölkerung ist in erster Linie auf einen säkularen Wandel im gesellschaftlichen Bildungsbewusstsein durch ein steigendes Bildungsaspirationsniveau zurückzuführen, das der Statusdistributionslogik einer sich meritokratisch legitimierenden Gesellschaft folgt. Bildungspolitische Maßnahmen zur Öffnung von Übergangsstellen im Bildungssystem haben diesem Wandel institutionelle Entfaltungsräume („Gelegenheitsstrukturen“) verschafft. Diese weitgehend irreversible Ent-

---

<sup>18</sup> Die Kategorisierung der Abschlüsse orientiert sich an den ISCED-Stufen.

wicklung ist durch die Dynamik der Arbeitsmarktentwicklung verstärkt worden, vorrangig vermittelt über die soziale Wahrnehmung des Zusammenhangs von Bildung und Allokation im Beschäftigungssystem. In der Vergangenheit ist an nahezu jeder Welle der Hochschulexpansion massive Kritik geübt worden wegen der befürchteten negativen Folgen für Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Keine dieser Negativszenarien ist bislang eingetroffen. Eher ist die anhaltende Bildungsexpansion durch „alle relevanten Anreize des Arbeitsmarktes“ (BAETHGE 2014, S. 39) weiter vorangetrieben worden. Fehlqualifizierung gibt es in allen Arbeitsmarktsektoren – weniger im Gesamtvolumen als vor allem in den gewählten Fachrichtungen und Berufsfeldern. Nach wie vor führt Hochschulbildung aber zu höheren Bildungserträgen als andere Qualifizierungswege. Dass – wie in der öffentlichen Debatte gerne behauptet – ein/-e Meister/-in mehr Geld verdient<sup>19</sup> als manche/-r Hochschulabsolvent/-in kann im Einzelfall vorkommen, ist aber ansonsten ein Euphemismus.

Die These, „dass die monetäre Wertschätzung akademischer Qualifikation auf dem deutschen Arbeitsmarkt generell zurückgeht“ und „fast ein Viertel der Akademiker weniger verdient als ein durchschnittlicher Absolvent einer Berufsausbildung“ (HIRSCH-KREINSEN 2013, S. 10), wird durch die hier referierten Studien nicht bestätigt.

„Unsere Volkswirtschaft scheint also weit davon entfernt zu sein, keine weiteren Hochschulabsolventen mehr zu benötigen. Gerade hierzulande wird ein Studienabschluss sehr gut entlohnt. Gäbe es zu viele Akademiker, dann würden diese Erträge sicherlich sinken. Die Fakten entlarven die Rede vom Akademisierungswahn als Wahnbild, das mit der Realität wenig zu tun hat“ (WÖSSMANN 2013, S. 19; ähnlich MÖLLER 2013; WARNING 2021).

Höhere Qualifikation führt nicht nur zu höheren Erträgen, sondern vermindert die Risiken des Arbeitsmarktes, auch wenn sie nicht generell vor allen Risiken schützt. Vielmehr sind Hochschulabsolventen und -absolventinnen ebenso wie andere Qualifikationsgruppen wechselnden Konjunkturen und Krisen des Arbeitsmarktes ausgesetzt. Im Übrigen sind für Berufserfolg nicht nur die formale Qualifikation, sondern auch weitere Faktoren maßgeblich: die Fachrichtung, extrafunktionale Qualifikationen und Erfahrungen oder Persönlichkeitseigenschaften.

Die im Echoraum der öffentlichen Debatte gerne vertretene Gleichung „Ausweitung der Hochschulbildung = Nachwuchsmangel in der beruflichen Bildung“ ist gegenüber der weit aus komplexeren Dynamik der Bildungsbeteiligung und des Arbeitsmarktes empirisch und theoretisch unterkomplex. Eher scheinen zwei auf den ersten Blick entgegengesetzte Aussagen miteinander kompatibel zu sein: Es gibt in Deutschland zwar nicht zu viele Studierende, aber deutliche Hinweise auf einen Mangel an Auszubildenden (vgl. den Beitrag von Bosch in diesem Band). Dem steht die Exklusion einer signifikanten Anzahl an Jugendlichen vom Zu-

---

19 Auch hier wird gerne übersehen, dass ein Maurermeister bzw. eine Maurermeisterin und ein Friseurmeister bzw. eine Friseurmeisterin nicht dasselbe Gehalt beziehen wie ein/-e Industriemeister/-in.

gang zu Ausbildungsplätzen gegenüber. Deswegen sollten Hochschulbildung und berufliche Bildung nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in ihrer Komplementarität angesichts eines tiefgreifenden Wandels in den Strukturen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung betrachtet werden. Der langfristig rückläufige Anteil des sekundären Wirtschaftssektors im Beschäftigungsvolumen und in der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung und der langfristig wachsende Anteil des Dienstleistungssektors führen ebenso wie ihr interner Strukturwandel durch Wissensintensivierung und Höherqualifizierung zu veränderten Qualifikationsanforderungen, von denen die verschiedenen Fachkräftegruppen in unterschiedlichem Umfang profitieren.

Die Überakademisierungsthese erweist sich zwar als empirisch faktenwidrig. Ihre Popularität beruht aber wohl primär auf ihrer sozialen Distinktionsfunktion. Einer Überakademisierung gegenzusteuern bedeutet ja nichts anderes als eine Limitierung – mit welchen Maßnahmen auch immer – von Bildungschancen und Bildungsbeteiligung, hauptsächlich im Gymnasium und in der Hochschule, sei es durch eine bildungspolitisch eher aussichtslose Strategie formeller Begrenzung, sei es durch informelle *Cooling-out*-Strategien (z. B. arbeitsmarktpolitische Abschreckungsszenarien). Die Überakademisierungsthese ist Teil einer latenten gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Verteilung des Bildungskapitals zwischen den sozialen Klassen, in dem die eine Seite ihren „Vorsprung“ an Bildungszertifikaten und die damit verbundenen Berufschancen zu verteidigen versucht, indem sie diese Möglichkeiten für andere delegitimiert.

## Literatur

- ALTBACH, P.; REISBERG, L.; DE WIT, H. (Hrsg.): Responding to Massification. Differentiation in Post-secondary Education Worldwide. Rotterdam 2017
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld 2018
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in der digitalisierten Welt. Bielefeld 2020
- BAETHGE, M.: Analyse statt Aufregung. Akademisierungswahn. In: DSW Journal (2014) 3, S. 38–39
- BAETHGE, M.: Wendepunkt in der deutschen (Berufs-)Bildungsgeschichte. In: WEBLER, W.-D. (Hrsg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? Bielefeld 2017, S. 23–50
- BAETHGE, M.; WIECK, M.: Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Mitteilungen aus dem SOFI (2015) 22, S. 2–6

- BAETHGE, M.; WOLTER, A.: The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: *Journal for Labour Market Research* 48 (2015) 2, S. 97–112
- BODENSTEINER, P.; KRAUS, J. (Hrsg.): *Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel*. München 2016
- BOSCH, G.: Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker? Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: KUDA, E.; STRAUSS, J.; SPÖTTL, G.; KASSEBAUM, B. (Hrsg.): *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg 2012, S. 20–35
- BRIEDIS, K.; KLÜVER, S.; TROMMER, M.: Zwischen Etablierung, Stabilisierung und Aufstieg: Berufliche Entwicklung der Hochschulabsolvent(inn)en 2009. Zweite Befragung des Prüfungsjahrgangs 2009 fünf Jahre nach dem Abschluss. In: *Forum Hochschule* (2016) 4. URL: <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/zwischen-etablierung-stabilisierung-und-aufstieg-berufliche-entwicklung-der-7339> (Stand: 09.12.2021)
- CANTWELL, B.; MARGINSON, S.; SMOLENTSEVA, A. (Hrsg.): *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford 2018
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) (Hrsg.): *Wenn Studieren der Normalfall wird*. DUZ-spezial. Berlin 2014
- CHRISTOPH, B.; LEBER, U.; STÜBER, H.: Höhere Abschlüsse zahlen sich mit dem Alter zunehmend aus. In: *IAB-Kurzbericht* (2017) 13
- ELSHOLZ, U.; JAICH, R.; NEU, A.: *Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem*. Düsseldorf 2018
- EULENBURG, F.: *Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart*. Leipzig 1904
- EULER, T.; FABIAN, G.; TROMMER, M.; SCHAEPER, H.: *Werdegänge der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen 2005. Dritte Befragung des Prüfungsjahrgangs 2005 zehn Jahre nach dem Abschluss*. In: *Forum Hochschule* (2018) 1
- FABIAN, G.; QUAST, H.: *Master and Servant? Subjektive Adäquanz der Beschäftigung von Bachelor- und Masterabsolventinnen und -absolventen*. In: LÖRZ, M.; QUAST, H. (Hrsg.): *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*. Wiesbaden 2019, S. 399–436
- FABIAN, G.; REHN, T.; BRANDT, G.; BRIEDIS, K.: *Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach Studienabschluss*. In: *Forum Hochschule* (2013) 10
- FEHSE, S.; KERST, C.: *Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 29 (2007) 1, S. 72–99
- GROTHER, M.: *Berufseinstieg und Berufsverlauf mit Bachelorabschluss. Wie erfolgreich etablieren sich Graduierte verschiedener Abschlussarten am Arbeitsmarkt?* In: LÖRZ, M.;

- QUAST, H. (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Wiesbaden 2019, S. 437–479
- GROTHER, M.; ISLEIB, S.; NETZ, N.; BRIEDIS, K.: Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. In: Forum Hochschule (2012) 14
- GURI-ROSENBLIT, S.; ŠEBKOVÁ, H.; TEICHLER, U.: Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. Paris 2007
- HAUSNER, K.-H.; SÖHNLEIN, D.; WEBER, B.; WEBER, E.: Bessere Chancen mit mehr Bildung. In: IAB-Kurzbericht (2015) 11
- HEISLER, D.: Bildungsinflation, Bildungsexpansion und Fachkräftemangel: Historische Entwicklungslinien der Akademisierungsdebatte im Kontext von Schulreformen und Berufsbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34. URL: [www.bwpat.de/ausgabe34/heisler\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/heisler_bwpat34.pdf) (Stand: 02.05.2021)
- HERRLITZ, H.-G.: Studienrecht als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Frankfurt 1973
- HILLEBRAND, A.: Selektion im Gymnasium. Münster 2014
- HIRSCH-KREINSEN, H.: Wie viel akademische Bildung brauchen wir zukünftig? Ein Beitrag zur Akademisierungsdebatte. TU Dortmund, Soziologisches Arbeitspapier (2013) 37
- KERST, C.; WOLTER, A.: Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen, In: ABS, H. J.; KUPER, H.; MARTINI, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen 2020, S. 79–113. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18987/pdf/Abs\\_Kuper\\_Martini\\_2020\\_Datenreport\\_EZW\\_2020.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18987/pdf/Abs_Kuper_Martini_2020_Datenreport_EZW_2020.pdf) (Stand: 09.12.2021)
- KOEPERNIK, C.; WOLTER, A.: Studium und Beruf. In: HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn 2012, S. 273–340
- KRACKE, N.: Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. In: Soziale Welt 67 (2016), S. 177–204
- KRACKE, N.; BUCK, D.; MIDDENDORFF, E.: Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. In: DZHW-Brief (2018) 03
- KRECKEL, R.: Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung. In: die hochschule (2014) 1, S. 161–175
- KUDA, E.; STRAUSS, J.: Akademisierung als Königsweg? Eine gewerkschaftliche Perspektive. In: SCHULTZ, T.; HURRELMANN, K. (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Weinheim, Basel 2013, S. 176–194
- LENZ, K.; BEHRENDT, C.: Studierbereitschaft in Sachsen: Konsolidierung auf hohem Niveau. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018 in Sachsen. Dresden 2018

- LENZ, K.; WOLTER, A.; OTTO, M.; PELZ, R.: Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten Sächsischen Absolventenstudie. Erste Befragung der Prüfungsjahrgänge 2010 und 2011. Dresden 2014a
- LENZ, K.; WOLTER, A.; OTTO, M.; PELZ, R.: Im Beruf angekommen? Ergebnisse der Sächsischen Absolventenstudie. Erste Nachbefragung der Prüfungsjahrgänge 2006 und 2007. Dresden 2014b
- LUTZ, B.: Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums. In: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft. Essen 1982, S. 25–36
- MARGINSON, S.: The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. In: Higher Education 72 (2016), S. 413–434
- MIDDENDORFF, E.; APOLINARSKI, B.; BECKER, K.; BORNKESSEL, P.; BRANDT, T.; HEISSENBERG, S.; POSKOWSKY, J.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin 2017
- MIDDENDORFF, E.; WOLTER, A.: Hochschulexpansion und Diversität: Wird die Zusammensetzung der Studierenden heterogener? In: SCHMOHL, T. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Begleitforschung, Bielefeld (im Erscheinen)
- MÖLLER, J.: Bisher keine Anzeichen einer Überakademisierung. In: ifo Schnelldienst (2013) 23, S. 11–15
- NEUGEBAUER, M.; SPANGENBERG, H.: Besser bezahlt und seltener arbeitslos? Akademiker im Vergleich zu beruflich Ausgebildeten auf dem Arbeitsmarkt. In: Forschung & Lehre (2017) 9, S. 778–779
- NEUGEBAUER, M.; WEISS, F.: Does a Bachelor's Degree pay off? Labor Market Outcomes of Academic versus Vocational Education after Bologna. FU Berlin, School of Business & Economics, Discussion Paper (2017) 11
- NIDA-RÜMELIN, J.: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung? Hamburg 2014
- NIDA-RÜMELIN, J.: Akademisierungswahn: Südkorea ist kein Vorbild. In: DSW-Journal (2017) 3, S. 20–21
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren. Bielefeld 2020
- PIOPIUNIK, M.; KUGLER, F.; WÖSSMANN, L.: Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland. In: ifo Schnelldienst 70 (2017) 7, S. 19–30
- RAUNER, F.: Brauchen wir mehr Studenten? In: Die Zeit 11. März 2010, S. 67
- RUKWID, R.: Grenzen der Bildungsexpansion? Ausbildungsinadäquate Beschäftigung von Ausbildungs- und Hochschulabsolventen in Deutschland. Stuttgart-Hohenheim 2012
- SCHMILLEN, A.; STÜBER, H.: Bildung lohnt sich ein Leben lang. In: IAB-Kurzbericht (2014) 1. URL: <https://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0114.pdf> (Stand: 09.12.2021)

- SCHNEIDER, H.; FRANKE, B.; WOISCH, A.; SPANGENBERG, H.: Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. In: Forum Hochschule (2017) 4
- SCHOFER, E.; MEYER, J.: The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: American Sociological Review 70 (2005), S. 898–920
- SCHULTZ, T.; HURRELMANN, K. (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim, Basel 2013
- SCOTT, P.: Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. Bukarest 2009
- SPANGENBERG, H.; MÜHLECK, K.; SCHRAMM, M.: Erträge akademischer und nicht-akademischer Bildung. In: Forum Hochschule (2012) 11
- SPANGENBERG, H.; OHLENDORF, D.; FÖSTE-EGGERS, D.: Studienberechtigte 2012 – Qualifizierungswege und Bildungserträge. In: DZHW-Brief (2020) 06
- STOCK, M.: „Überakademisierung“ – Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: die hochschule (2014) 2, S. 22–37
- STOCK, M.: Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung. In: Soziale Welt (2017) 4, S. 347–364
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Göttingen 1990
- TRAUTWEIN, U.; KÖLLER, O.; LEHMANN, R.; LÜDTKE, O. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster 2007
- WARNING, A.: Der akademische Arbeitsmarkt: überdurchschnittlich gute Beschäftigungsperspektiven. In: GRÜNEBERG, T.; BLAICH, I.; EGERER, J.; KNICKREHM, B.; LIEBCHEN, M.; LUTZ, L.; NACHTIGÄLLER, U.; THIEL, R. (Hrsg.): Handbuch Studienberatung, Band 1. Bielefeld 2021, S. 331–346
- WEBLER, W.-D. (Hrsg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? Bielefeld 2017
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin 2006
- WÖSSMANN, L.: Der Wahn vom Akademisierungswahn. In: ifo Schnelldienst (2013) 23, S. 18–21
- WOLTER, A.: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg 1987
- WOLTER, A.: Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland. Hannover 1995
- WOLTER, A.: The Labour Market for Teachers in Germany – The Discrepancy between Need and Affordability. In: BUER, J. van; KUHLEE, D.; WINCH, C. (Hrsg.): Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland. Wiesbaden 2015, S. 191–208
- WOLTER, A.: The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: ALTBACH, P.; REISBERG, L.; DE WIT, H. (Hrsg.): Responding to Massification. Differentiation in Post-secondary Education Worldwide. Rotterdam 2017a, S. 115–126

- WOLTER, A.: Akademisierung als Bedrohungsszenario oder analytisches Konzept? Die Perspektive der Hochschulforschung. In: WEBLER, W.-D. (Hrsg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? Bielefeld 2017b, S. 99–110
- WOLTER, A.: Migration and Higher Education in Germany. In: SLOWEY, M.; SCHUETZE, H.-G.; ZUBRZYCKI, T. (Hrsg.): Inequality, Innovation and Reform in Higher Education. Heidelberg 2020, S. 39–58



## ► Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung

Für die gegenwärtig vielfach diskutierte Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung liegt im Unterschied zum Terminus der Durchlässigkeit bislang keine hinreichende begriffliche Schärfung vor. Wie ein Überblick über die bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussionen zeigt, kann sich Gleichwertigkeit u. a. auf Bildungsinhalte und/oder auf mit einem Bildungsabschluss verbundenen Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen beziehen. Ferner können mit Gleichwertigkeit die mit einem Bildungsweg verknüpften Karrierechancen gemeint sein. Angesprochen ist daher neben dem Bildungs- auch das Beschäftigungssystem. Neben einer genaueren Differenzierung der häufig synonym verwendeten Begriffe „Gleichwertigkeit“ und „Durchlässigkeit“ systematisiert der Beitrag verschiedene Dimensionen von Gleichwertigkeit.

### 1 Gleichwertigkeit als ein facettenreicher Begriff

Die Schaffung einer Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung ist ein jahrzehntealtes bildungspolitisches Ziel (vgl. BORN/NEHLS 2013). War das Verhältnis der Bildungsbereiche in den 1970er-Jahren trotz diverser Reformkonzepte noch hoch umstritten, so gilt die Schaffung von Gleichwertigkeit mittlerweile als weitgehend konsensuales Ziel vieler politischer Initiativen. So war es beispielsweise auch Ziel und Gegenstand der deutschen EU-Ratspräsidentschaft im zweiten Halbjahr 2020, „die Gleichwertigkeit der beruflichen mit der akademischen Bildung voranzutreiben sowie die Durchlässigkeit von der akademischen in die berufliche Bildung zu verbessern“ (BMBF 2020, S. 8). In ähnlicher Weise postuliert die Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019–2021 in ihrer Erklärung vom 26. August 2019, einen Beitrag für die Gleichwertigkeit der Bildungswege leisten zu wollen. So sollen beispielsweise durch öffentlichkeitswirksame Maßnahmen die positive Sichtbarkeit der dualen Berufsausbildung sowie beruflicher Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten verbessert werden (vgl. ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG 2020). Zum Teil wird Gleichwertigkeit aber auch einfach behauptet, wie in der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses: „Die berufliche und die hochschulische Bildung sind gleichwertig und für den Arbeitsmarkt und die

Fachkräfteentwicklung sowie die Gestaltung beruflicher Biografien gleichermaßen bedeutend“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2020, S. 1).

Diese Beispiele ließen sich fortsetzen, allerdings bleibt in diesen bildungspolitischen Verlautbarungen vermehrt ungeklärt, was konkret unter Gleichwertigkeit verstanden wird. Vielfach wird Gleichwertigkeit in engem Zusammenhang mit Durchlässigkeit gesehen; doch während für diesen verwandten Begriff mittlerweile eine stärkere begriffliche Präzisierung vorliegt, der verschiedene Dimensionen von Durchlässigkeit ausdifferenziert (vgl. BERNHARD 2017), fehlt bislang eine solche begriffliche Schärfung für den Terminus Gleichwertigkeit.

Mit diesem Definitionsproblem geht auch ein Operationalisierungs- und Messproblem einher. Darauf verwies Ulrich bereits 1998 und fragt, inwieweit es beispielsweise die Lerninhalte, die Verwertungsmöglichkeiten bzw. die über einen Bildungsweg zu erreichenden betrieblichen Positionen, das zu erzielende Einkommen, die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung oder die weiteren Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten sind, die Gleichwertigkeit bestimmen (vgl. ULRICH 1998, S. 311). Analytisch betrachtet spiegeln sich in dieser Vielfalt an möglichen Bestimmungsgrößen zunächst zwei Fokusse wider: zum einen die Betrachtung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung im Bildungssystem selbst und zum anderen die Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung im Beschäftigungssystem (vgl. auch ULRICH 2001, S. 51). Übergreifend ergibt sich noch eine dritte Perspektive, die die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung im Hinblick auf das gesellschaftliche Ansehen betrifft und die mit den anderen beiden Betrachtungsweisen verwoben ist.

Ein historisches Erbe, welches das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung maßgeblich prägt, ist die institutionelle und curriculare Segmentierung der beiden Bildungsbereiche. Dieses als „Bildungs-Schisma“ (BAETHGE 2006) bezeichnete charakteristische Merkmal des deutschen Bildungssystems wird daher in Kapitel 2 sowohl in seiner Beständigkeit als auch seinen Wandlungsprozessen geschildert, wodurch bereits mehrere Dimensionen von Gleichwertigkeit zutage treten. Denn wenngleich es seit der Jahrhundertwende deutliche Annäherungstendenzen zwischen diesen bislang weitgehend getrennten Bildungsbereichen gab, sind grundlegende Trennungslinien erhalten geblieben. Begründet wird dieses Beharrungsvermögen nicht zuletzt auch mit den Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen, denen sich Kapitel 3 unter der Perspektive der Gleichwertigkeit widmet.

An der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem kann ein bildungspolitisches Instrument verortet werden, welches als Transparenzinstrument insbesondere auch die gesellschaftliche Wahrnehmung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung fördern soll: der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Er ist daher Gegenstand von Kapitel 4.

In Kapitel 5 werden die vorangegangenen Ausführungen zusammengeführt und die identifizierten Dimensionen von Gleichwertigkeit systematisiert. Die auf diese Weise entstandene Systematik ermöglicht eine Ausdifferenzierung weiterer Fragestellungen und Her-

ausforderungen, die sowohl im bildungswissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Diskurs zu klären sind. Kapitel 6 schließt den Beitrag mit einem Fazit ab.

## 2 Das deutsche „Bildungs-Schisma“ und Schritte zu seiner Überwindung

Im Laufe der historischen Entwicklung ist in Deutschland ein differenziertes Bildungssystem entstanden, welches durch eine starke institutionelle und curriculare Segmentierung von höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung respektive dem sogenannten Bildungs-Schisma charakterisiert ist (vgl. BAETHGE 2006). So ist die höhere Allgemeinbildung traditionell auf die Zielperspektive einer gebildeten Persönlichkeit ausgerichtet und bezieht sich curricular auf einen Kanon repräsentativen systematisierten Wissens und die Wissenschaftsorientierung. Im Gegensatz dazu steht bei der Berufsbildung die berufliche Handlungskompetenz, also die Fähigkeit, eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt selbstständig, eigenverantwortlich und in Kooperation mit anderen ausführen zu können, als Zielkategorie im Mittelpunkt. Die wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfe bzw. die beruflichen Arbeitsanforderungen und -abläufe bilden dabei die zentrale curriculare Basis (vgl. BAETHGE 2006, S. 16ff.; ELSHOLZ 2014, S. 100f.). Bei der Umsetzung und Gestaltung der Lernprozesse unterliegt die höhere Allgemeinbildung der staatlichen Steuerung, Aufsicht und Finanzierung. Im dualen System der Berufsausbildung dominiert hingegen die korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulierung sowie die einzelbetriebliche Finanzierung. Eine Berufsausbildung im dualen System basiert also auf einem privatrechtlichen Berufsausbildungsvertrag zwischen Ausbildungsbetrieb und dem/der Auszubildenden. Ferner findet sich in der dualen Berufsausbildung eher ein praxisintegriertes Lernen, welches in unmittelbarer Verbindung mit Arbeitsprozessen erfolgt. Die höhere Allgemeinbildung ist hingegen eher von einem praxisfernen Lernen in speziellen Bildungseinrichtungen geprägt (vgl. BAETHGE 2006, S. 16ff.; HIPACH-SCHNEIDER u. a. 2007, S. 26f.).

Diese Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung wird auf Wilhelm von Humboldt und dessen idealistischer Vorstellung von zweckfreier Bildung zurückgeführt. Zwar gilt eine solche Bildungsbegrenzung nicht als genuine Intention Humboldts, doch war seine sogenannte AusschlussThese, nach der Allgemeinbildung und Berufsbildung zwei deutlich zu unterscheidende Bildungsarten seien, äußerst wirkungsmächtig. Nach der ebenfalls von Humboldt vertretenen Abgrenzungsthese sind beide voneinander zu separieren, um die zweckfreie allgemeine Bildung nicht durch anwendungs- und verwertungsorientierte berufliche Inhalte zu kontaminieren (vgl. KUTSCHA 2020, S. 313f.). „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein“ (HUMBOLDT 1920, S. 276 [1809]). Diese Position war auch als Kritik an den zur damaligen Zeit sich verbreitenden Industrieschulen zu verstehen, die der ausschließlichen Arbeitserziehung und damit der Vorbereitung auf Ausbeutung im Frühkapitalismus dienten. Humboldts von

aufklärerischem Gedankengut geprägten Vorstellungen von allgemeiner Menschenbildung wurden allerdings nur für das humanistische Gymnasium umgesetzt, während die Real- und vor allem die Volksschulen zunächst lediglich grundlegende Kulturtechniken vermittelten und auf die Erwerbsarbeit vorbereiten sollten (vgl. ACKEREN u. a. 2015).

Gegen die dem „Bildungs-Schisma“ immanente Nachrangigkeit beruflicher Bildung hat die Berufsbildungstheorie bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts argumentiert und sich bemüht, den Bildungsgehalt beruflicher Bildung herauszuarbeiten. Dies zeigt sich insbesondere im Diktum Kerschensteiners „Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ (KERSCHENSTEINER 1904, S. 94ff. [1966]). Dieser Gedanke war leitend hinsichtlich der Begründung für die Errichtung sogenannter Fortbildungsschulen als Vorläufer der heutigen Berufsschulen.

Trotz dieser Anstrengungen um eine bildungstheoretische Aufwertung beruflicher Bildung blieben die Abgrenzungs- und die Ausschlussese von Humboldt aber dennoch gesellschaftlich und kulturell dominant. Sie dienten in den vergangenen 200 Jahren letztlich vielfach der Distinktion und der Legitimation gesellschaftlicher Disparitäten.

Spätestens seit Beginn der 2000er-Jahre haben sich in Deutschland jedoch einige Konvergenzlinien zwischen beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung gezeigt, die nicht zuletzt mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und europäischer Bildungspolitik in Verbindung stehen (vgl. hierzu ausführlich BERNHARD 2017; ELSHOLZ 2019). Annäherungen zeigen sich beispielsweise bei den Lerninhalten und den Bezugspunkten für die Curricula, bei der Lernorganisation sowie bei den mit den verliehenen Zertifikaten verbundenen Zugangsberechtigungen zu Bildungsgängen des jeweils anderen Subsystems.

So haben abstrakt-wissensbasierte Qualifizierungsanteile in der beruflichen Bildung an Relevanz gewonnen, um auf die zunehmend komplexer werdenden Tätigkeitsprofile vorzubereiten, während umgekehrt in der Hochschulbildung insbesondere seit der Bologna-Reform die Orientierung an Praxisbezügen und Berufsqualifizierung zugenommen hat (vgl. WOLTER 2013, S. 202f.; WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 73f.; DEUTSCHER BUNDESTAG 2020, S. 2).

Neben diesen curricular-inhaltlichen Annäherungen gab es in den Jahren 2002 und 2008 darüber hinaus zwei Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), die die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem erhöhen sollen, indem sie die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung trotz bestehender curricularer Unterschiede zwischen den beiden Bildungsbereichen prinzipiell anerkennen (vgl. KMK 2002; 2008; GIERKE/MÜSKENS 2009, S. 49f.; BAETHGE u. a. 2014, S. 37). Die KMK-Beschlüsse sehen vor, dass außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können, wenn sie „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002, S. 2). Allerdings ist diese Anrechnung nur in begrenztem Umfang möglich, und vor allem bleibt die Anrechnungspraxis der Hochschulen deutlich hinter den Erwartungen zurück (vgl. STURM 2019, S. 434). Die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner respektive akademischer Bildung hat somit nach wie vor ihre Grenzen.

Ebenfalls relevant hinsichtlich der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung ist ein weiterer KMK-Beschluss aus dem Jahre 2009. So werden mit diesem Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ die staatlich geregelten beruflichen Fortbildungsabschlüsse hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Zugangsberechtigungen grundsätzlich als gleichwertig mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung anerkannt. Traditionell ist der Hochschulzugang in Deutschland an den Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbene schulische Hochschulzugangsberechtigung gekoppelt (vgl. WOLTER 2013, S. 202). Durch den KMK-Beschluss von 2009 können nun auch beruflich qualifizierte mit einem bundesrechtlich geregelten Fortbildungsabschluss (z. B. Techniker/-in, Meister/-in) ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufnehmen und sind dabei an kein bestimmtes Studienfach gebunden. Ferner können Absolventinnen und Absolventen einer vollqualifizierenden beruflichen Ausbildung und einer sich daran anschließenden mindestens dreijährigen beruflichen Tätigkeit fachgebunden (also in einem dem Ausbildungsberuf affinen Fach) ein Hochschulstudium aufnehmen, sofern sie ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben (vgl. KMK 2009). Der Anteil an beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist an deutschen Hochschulen mit 2,9 Prozent im Jahr 2018 allerdings nach wie vor sehr gering (vgl. NICKEL u. a. 2020, S. 6). Dennoch ist mit dieser Öffnung der Hochschulen eine wichtige Hürde der Bildungsbegrenzung beseitigt. Diese Hürde des Zugangs zu Hochschulen war seit dem Preußischen Abiturreglement 1788 immer wieder kontrovers verhandelt worden und galt schon im 19. Jahrhundert als „gesellschaftlicher Versperrungsmechanismus“ (WOLTER 1987, S. 126).

Hinsichtlich der Lernorganisation zeigen sich Annäherungen zwischen den bislang weitgehend getrennten Bildungsbereichen zuvorderst bei den sogenannten dualen Studiengängen, die in den vergangenen zehn Jahren eine enorme Expansion erfahren haben (vgl. HOFMANN u. a. 2020). In der Idealvorstellung des Wissenschaftsrates lassen sich duale Studiengänge dadurch charakterisieren, dass sie berufspraktische und akademische Bildungselemente organisatorisch und inhaltlich gleichwertig zu integrieren versuchen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 22). Diesbezüglich ist allerdings zu konstatieren, dass in der Vergangenheit häufig zwei Curricula (ein berufliches und ein hochschulisches) relativ unverbunden nebeneinander existierten respektive ein hochschulisches Curriculum neben einem weitgehend davon losgelösten betrieblichen Ausbildungsplan (vgl. KUPFER u. a. 2014, S. 21f.). An diesem Umstand entbrannte sich auch ein relevanter Teil der bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Kritik (vgl. u. a. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 22; DGB 2017, S. 2). In der Folge dürfen seit der Musterrechtsverordnung der KMK von 2017 nur noch solche Studiengänge als „dual“ bezeichnet werden, „wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“ (KMK 2017, S. 21f.) und diese Verzahnung im Rah-

men der Akkreditierung des jeweiligen Studienganges evidenzbasiert nachgewiesen wurde (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2020).

Trotz dieser Konvergenztendenzen auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene sowie hinsichtlich der Zugangsberechtigungen wird aber die allgemeine respektive akademische Bildung vielfach nach wie vor als die im Verhältnis zur beruflichen Bildung höher geschätzte Bildung betrachtet (vgl. BERNHARD 2017, S. 458ff.; ELSHOLZ 2014, S. 101). Baethge sieht dieses langanhaltende Beharrungsvermögen der grundlegenden Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung insbesondere darin begründet, dass diese tief in der deutschen Beschäftigungs- und Sozialstruktur verankert ist (vgl. BAETHGE 2006, S. 23).

### 3 Segmentierte Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen

Im Beschäftigungssystem wird davon ausgegangen, dass es zum einen berufliche Tätigkeiten gibt, die theoretisch-systematisches Wissen erfordern, wie es in akademischen Bildungsgängen erworben werden kann. Und zum anderen wird angenommen, dass es berufliche Tätigkeiten gibt, die speziell handlungsorientiertes Wissen und Fertigkeiten erfordern, wie sie im Rahmen beruflicher Bildungsgänge (insbesondere der dualen Berufsausbildung) erlangt werden können (vgl. SEVERING/TEICHLER 2013, S. 7; EULER 2017, S. 41). So entwickelten sich die Gymnasial- und Hochschulbildung als aufeinander aufbauende Bildungsstufen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit dem Ziel, über diesen Bildungsweg Nachwuchskräfte für die staatlichen Beamten und die anderen akademischen Berufe (z. B. Ärzte und Juristen) auszubilden. Das Arbeitsfeld von Industrie und bürgerlichem Gewerbe waren nicht Zielkategorie dieser höheren Allgemeinbildung; stattdessen entwickelte sich für diesen Bereich das duale System der Berufsausbildung (vgl. BAETHGE 2006, S. 19).

Und wenngleich sich diese historisch gewachsene Zweiteilung in akademische und nicht akademische berufliche Tätigkeitsbereiche in den vergangenen Jahrzehnten tendenziell gelockert hat (vgl. WOLTER 2013, S. 203), spiegelt sie sich bislang nach wie vor etwa in den tarifvertraglichen Regelungen des öffentlichen Dienstes wider. So ist es für Personen mit beruflichem Fortbildungsabschluss nur in Ausnahmefällen möglich, wie akademisch qualifizierte in den höheren Dienst des Bundes eingruppiert zu werden. Gleichwertige Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen von beruflich und akademisch qualifizierten sind diesbezüglich noch nicht erreicht (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2020, S. 2).

Und auch in der freien Wirtschaft zeigen sich noch Verbesserungsbedarfe hinsichtlich gleichwertiger Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen von beruflich und akademisch qualifizierten (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2020, S. 2). Denn wenngleich vor allem Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung hinsichtlich Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit durchaus mit Hochschulabsolventinnen bzw. -absolventen konkurrieren können und ebenso häufig mit Führungsaufgaben (wie z. B. Fachgebiets- oder Projektleitung) betraut werden (vgl. FLAKE u. a. 2016; siehe hierzu auch den Beitrag von Flake u. a. in diesem Band), so wird ein beruflicher Aufstieg in der Gesellschaft nach wie vor

primär mit einem akademischen Hochschulabschluss in Verbindung gebracht (siehe hierzu auch den Beitrag von Bosch in diesem Band). Als ursächlich werden hierfür die meist öffentlichkeitswirksam präsentierten durchschnittlich höheren Einkommen und niedrigeren Arbeitslosenquoten von Akademikern und Akademikerinnen im Vergleich zu beruflich Qualifizierten insgesamt gesehen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2020, S. 2; FLAKE u. a. 2016). Diese Durchschnittswerte differenzieren zum einen nicht zwischen beruflich Ausgebildeten und beruflich Fortgebildeten, und zum anderen verdecken die Mittelwerte, dass es hinsichtlich Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Branchen und Berufen gibt. So gibt es je nach Beruf und Branche beispielsweise Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die durchschnittlich weniger verdienen als Absolventinnen bzw. Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (vgl. FLAKE u. a. 2016, S. 46). Dabei spielen auch individuelle Leistungsvoraussetzungen sowie Karriereaspirationen eine nicht unerhebliche Rolle, die gerade in der beruflichen Bildung aufgrund ihrer sozialen Integrationsfunktion deutlich stärker variieren dürften als in der Hochschulbildung (vgl. ULRICH 2001, S. 52f.).

Grundsätzlich gilt allerdings, dass die berufliche Aus- und Fortbildung „häufiger für gewerbliche Berufe [qualifiziert], in denen generell geringere Einkommen erzielt werden als in den für Akademiker/-innen typischen Dienstleistungsberufen“ (HALL 2013, S. 5). Darüber hinaus dokumentieren empirische Erhebungen, dass es für beruflich qualifizierte Arbeitskräfte im Gegensatz zu akademisch Qualifizierten nach wie vor betriebsinterne Aufstiegschancen gibt (vgl. u. a. ELSHOLZ u. a. 2018). So ist es beispielsweise im Einzelhandel für beruflich Qualifizierte möglich, von der Verkaufskraft über die stellvertretende Filialleitung zur Filialleitung aufzusteigen, aber eine weitere berufliche Entwicklung darüber hinaus z. B. zur Verkaufs-/Regionalleitung oder gar in eine Führungsfunktion in der Unternehmenszentrale ist stark abhängig von der jeweils vorherrschenden Unternehmenskultur respektive betriebsinternen Entwicklungsstrategien (vgl. ELSHOLZ u. a. 2018, S. 72f.; NEU 2021). Für die Metall- und Elektrobranche zeigt sich insbesondere vor dem Hintergrund der Expansion des dualen Studiums, dass sich Karrierewege für beruflich Qualifizierte (insbesondere Meister/-innen) eher noch zu verengen scheinen. Denn während es traditionell für beruflich Aus- und Fortgebildete aus dem gewerblich-technischen Segment möglich war, nicht nur innerhalb der Produktion/Fertigung aufzusteigen (vertikale Karrierechancen), sondern auch in den Bereich Forschung/Entwicklung zu wechseln (horizontale Karrierechancen), scheint dies aufgrund einer Konkurrenzsituation mit betriebsintern ausgebildeten dual Studierten zukünftig schwerer zu werden (vgl. ELSHOLZ u. a. 2018, S. 72f.).

Entsprechend wird empfohlen, die gleichwertigen Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten von beruflich Qualifizierten im Vergleich zu akademisch Qualifizierten weiter auszubauen (z. B. über tarifvertragliche Regelungen) und diese vor allem auch in der Gesellschaft breiter bekannt zu machen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2020, S. 2).

## 4 Der Deutsche Qualifikationsrahmen als bildungspolitisches Transparenzinstrument

Ein bildungspolitisches Instrument, welches explizit als Transparenzmittel an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gedacht ist und damit die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung fördern soll, ist der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2019, S. 2).

Er wurde 2013 als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)<sup>1</sup> eingeführt. Der EQR und in der Folge auch der DQR sind bildungsbereichsübergreifend angelegt, was angesichts des oben beschriebenen Bildungs-Schismas als Innovation für das deutsche Bildungssystem angesehen werden kann (vgl. ELSHOLZ 2019). Darüber hinaus ist der DQR vom Anspruch her *outcome*-orientiert. Das heißt, unabhängig von Ort und Form der Lernprozesse, also unabhängig davon, ob in formalen, non-formalen oder informellen Lernkontexten, und unabhängig davon, ob im beruflichen oder im allgemeinen/akademischen Bildungssystem erworben, soll sich eine Verortung im DQR ausschließlich nach den erzielten Lernergebnissen respektive Kompetenzen richten. Diese Lernergebnisse werden basierend auf einem formalen Beurteilungs- und Validierungsprozess einem der acht vertikalen Kompetenzniveaus des DQR zugeordnet, die fachliche und personale Kompetenzen beschreiben und sich hinsichtlich des Anforderungsniveaus unterscheiden. Da weder die Lernkontexte noch die Lerninhalte relevant für die Einordnung sind, sondern lediglich die Lernergebnisse, sind prinzipiell alle Niveaus über unterschiedliche Bildungswege erreichbar (vgl. AK DQR 2011; DEUTSCHER BUNDESTAG 2019, S. 2).

Auf diese Weise ermöglicht es der DQR, „die Gleichwertigkeit von in verschiedenen Lern- und Arbeitskontexten erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen“ (HAUPTAUSCHUSS DES BIBB 2010, S. 2) respektive die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung transparent zu machen (vgl. ESSER 2020, S. 1). Dabei ändert die vom DQR beschriebene Niveaugleichheit von in unterschiedlichen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen nichts daran, „dass hinter den Qualifikationen unterschiedliche fachliche Spezialisierungen und Akzentsetzungen stehen. Deshalb wird im DQR-Kontext von der Gleichwertigkeit und nicht von der Gleichartigkeit von Qualifikationen gesprochen“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2019, S. 2). Die Formel „gleichwertig, aber nicht gleichartig“ soll damit sowohl der Unterschiedlichkeit beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung Rechnung tragen, zugleich aber nach außen eine gleiche Wertigkeit signalisieren (vgl. BORN/NEHLS 2013).

---

1 Die Einführung des EQR wurde 2008 von der Europäischen Kommission und vom Europäischen Parlament verabschiedet. Ziel des EQR ist es, als Metarahmen zu fungieren, in dem national erworbene Qualifikationen auf acht Niveaustufen verortet und miteinander verglichen werden können (vgl. BMBF/KMK 2021).



Insbesondere die beruflichen Aufstiegsfortbildungen haben durch die Einführung des DQR im Jahr 2013 eine gewisse Aufwertung im Verhältnis zur (höheren) Allgemeinbildung erfahren (vgl. WEISS 2014, S. 7). So werden berufliche Aufstiegsfortbildungen der Fortbildungsstufe 2 (z. B. der/die geprüfte Bankfachwirt/-in oder der/die geprüfte Industriefachwirt/-in) dem DQR-Niveau 6 und damit der gleichen DQR-Niveaustufe zugeordnet wie ein akademischer Bachelorabschluss. Ferner werden berufliche Aufstiegsfortbildungen der Fortbildungsstufe 3 (wie beispielsweise der/die geprüfte Betriebswirt/-in oder der/die geprüfte Berufspädagoge/-pädagogin) auf DQR-Niveau 7 eingeordnet und damit auf der gleichen Niveaustufe wie ein akademischer Masterabschluss.

Bildungspolitisch umstrittener war hingegen die gleichwertige Einordnung des allgemeinbildenden (Fach-)Abiturs mit den beruflichen Ausbildungsabschlüssen (beispielsweise einer dualen Berufsausbildung) (vgl. u. a. HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2011). Hier dauerte es schließlich bis zum Jahr 2017, bis sowohl die fachgebundene Hochschulreife als auch die allgemeine Hochschulreife dem DQR-Niveau 4 und damit mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss gleichwertig zugeordnet wurden.

Woran es dem DQR aber trotz aller bildungspolitischen Bemühungen letztendlich nach wie vor mangelt, um beispielsweise auch in der Gesellschaft die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung wahrnehmbar zu stärken, sind Einflüsse auf formale Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen sowie auf laufbahnrechtliche sowie tarifrechtliche Regelungen. So werden die Abschlüsse der beruflichen Fortbildung zwar derselben DQR-Niveaustufe zugeordnet wie hochschulische Bachelorabschlüsse, aber im deutschen Berechtigungswesen sind mit diesen Abschlüssen nicht die gleichen respektive gleichwertige Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen verbunden (vgl. u. a. KERST/WOLTER 2017, S. 10f.).

Der DQR und die ihm innewohnende Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung ist somit in der Breite noch nicht in der Gesellschaft angekommen (vgl. u. a. SCHMIDT/KREMER 2017, S. 48). Stattdessen gelten „[i]n der öffentlichen Wahrnehmung [...] Hochschulabschlüsse [...] weiterhin zumeist als höherwertig gegenüber beruflichen Bildungsabschlüssen“ (WIESNER 2017, S. 268).

Gleichwohl deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass eine größere Bekanntheit des DQR bzw. der gleichwertigen Verortung von beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen auch zu dessen gleichwertigen gesellschaftlichen Ansehen beitragen kann. So berichteten in einer qualitativ angelegten Studie von Neu (2021) Teilnehmende der sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel, die eine berufliche Erstausbildung eng mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verbinden, dass sie diese Qualifizierungsprogramme u. a. auch deswegen als attraktiv einschätzen, da der integrierte berufliche Fortbildungsabschluss (Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in) wie ein akademischer Bachelorabschluss auf DQR-Niveaustufe 6 verortet wird. Den meisten befragten Teilnehmenden war diese Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungsabschlüssen mit akademischen Bachelorabschlüssen zu Beginn ihres Abiturientenprogrammes allerdings nicht bekannt, sondern wurde ih-

nen erst im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung von an den Qualifizierungsprogrammen beteiligten institutionellen Akteuren verdeutlicht (vgl. NEU 2021). Dies weist auf den bislang noch sehr geringen Bekanntheitsgrad des DQR in der deutschen Bevölkerung hin.

Entsprechend versucht die Bildungspolitik, anknüpfend an den DQR, nun auch sprachlich die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung abzubilden und damit auch bekannter zu machen. So wurde mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes zum 1. Januar 2020 ermöglicht, dass bundesweit geregelte berufliche Aufstiegsfortbildungen der DQR-Niveaustufe 6 die Bezeichnung „*Bachelor Professional*“ und bundesweit geregelte berufliche Aufstiegsfortbildungen der DQR-Niveaustufe 7 die Bezeichnung „*Master Professional*“ tragen können (vgl. BMBF 2019, o. S.). Erste solcher Fortbildungsordnungen wurden zwischenzeitlich auch bereits erlassen (vgl. BIBB 2021, o. S.).

Inwieweit dies dann tatsächlich zu einer veränderten gesellschaftlichen Wahrnehmung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung beiträgt, muss sich allerdings noch zeigen. Denn neben der Verdeutlichung von Gleichwertigkeit wird mit dem Zusatz „*Professional*“ bei den beruflichen Bachelor- und Masterabschlüssen zugleich auch deren Andersartigkeit im Vergleich zu den hochschulischen Abschlüssen zum Ausdruck gebracht (vgl. BMBF 2019, o. S.). Dieser feine Unterschied bietet wiederum Potenzial für eine Art erneute Hierarchisierung der Abschlüsse, die die vermeintliche Höherwertigkeit des hochschulischen Bachelors bzw. Masters im Vergleich zum vermeintlich geringer geschätzten beruflichen Bachelor bzw. Master bewahrt. Bekannt sind solche Rehierarchisierungsprozesse bereits aus anderen Bereichen, beispielsweise bei Bachelorabschlüssen der Fachhochschulen versus Bachelorabschlüssen der Universitäten oder bei der Allgemeinen Hochschulreife einer Gesamtschule versus der Allgemeinen Hochschulreife eines Gymnasiums (vgl. BELLENBERG u. a. 2004, S. 139). Zu vermuten ist daher eine ähnliche Wirkung wie im Hinblick auf die gleichwertige Verortung beruflicher und akademischer Abschlüsse auf den DQR-Niveaus 6 und 7, die wir als „begrenzt, aber durchaus vorhanden“ skizzieren würden. Beide Maßnahmen sind jedoch in ihrer mittelfristigen und durchaus differenzierten Wirkung sowohl im Bildungssystem als auch im Beschäftigungssystem weiter zu untersuchen.

## 5 Schlussfolgerungen: Dimensionen von Gleichwertigkeit

Die vorangegangene Zusammenschau und Analyse der verschiedenen Felder des Bildungs- und Beschäftigungssystems verweisen auf unterschiedliche Dimensionen von Gleichwertigkeit. Diese können jeweils daraufhin befragt werden, inwiefern sich die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zeigt.

Abbildung 1: Dimensionen von Gleichwertigkeit



Liegt der Fokus der Betrachtung insbesondere auf dem Bildungssystem selbst, so lassen sich die **Lernziele** (gebildete Persönlichkeit versus berufliche Handlungskompetenz) und **-inhalte** (wissenschaftssystematisch versus berufssystematisch) sowie die **Lernorganisation** (praxisenthoben versus praxisintegriert) und die **Lernergebnisse** (abstrakt wissenschaftstheoretisches Denken und Handeln versus praxisbezogenes und -reflektiertes Denken und Handeln) identifizieren, bezüglich derer die beiden Bildungsbereiche zwar nicht gleichartig sind, aber eine Gleichwertigkeit angestrebt wird und letztendlich auch in gleichwertigen **Zugangsberechtigungen** zu weiterführenden Bildungsgängen münden müsste.

Hier zeigen sich auch deutliche Parallelen zu den von Nadine Bernhard herausgearbeiteten Dimensionen von Durchlässigkeit: Zugangsmöglichkeiten zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen/-gängen, Anrechnung von bereits Gelerntem, organisationale Verbindung von verschiedenen Bildungsbereichen/-gängen sowie institutioneller Umgang mit heterogenen Bedürfnissen der Lernenden (vgl. BERNHARD 2017, S. 43). Im Unterschied zur Gleichwertigkeit geht es bei Durchlässigkeit aber vor allem darum, inwieweit für die Individuen institutionelle Möglichkeiten zu flexiblen Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und -gängen innerhalb eines Bildungssystems sowie zwischen verschiedenen Bildungssystemen bestehen (vgl. BERNHARD 2017, S. 40ff.). Dies ist prinzipiell auch erreichbar,

wenn keine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung vorherrscht. Dies wird insbesondere an den bildungspolitischen Bemühungen der vergangenen Jahrzehnte deutlich, im Rahmen derer zwar die Durchlässigkeit von der beruflichen in die akademische Bildung erhöht wurde (z. B. der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen), eine Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung aber noch nicht vollständig erreicht wurde (so ist z. B. für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung lediglich der Zugang zu Bachelorstudiengängen und nicht zu Masterstudiengängen möglich). Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit stehen somit zwar in einem Zusammenhang, sind aber zugleich auch getrennt voneinander zu betrachten.

Gleichwertigkeit richtet den Blick stärker, wie das Wort selbst schon impliziert, auf den Wert, die Nützlichkeit respektive Verwertbarkeit von Bildung. Dieser manifestiert sich nicht zuletzt durch die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven der Bildungsinhaber/-innen. Unter dieser Perspektive lässt sich Gleichwertigkeit dann u. a. über den beruflichen **Verantwortungsbereich** und das **Einkommen**, welches Absolventinnen bzw. Absolventen von im Bildungssystem als gleichwertig eingestuftem Bildungsabschlüssen erzielen können, definieren. Ferner sind es die **horizontalen** und **vertikalen** beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten respektive **Karriereschancen**, die maßgeblich auch die **Arbeitsplatzsicherheit** als weitere Dimension von Gleichwertigkeit beeinflussen.

Der Ausweis dieser verschiedenen Dimensionen ermöglicht eine genauere Analyse von Gleichwertigkeit, doch bleiben auch weiterhin Fragen zu bearbeiten. Denn während sich für einzelne dieser Dimensionen vermutlich eher klären respektive operationalisieren lässt, inwieweit Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung besteht, scheint diese Frage für manch andere der aufgeführten Dimensionen schwieriger. So ließe sich beispielsweise das Einkommen und die Arbeitsplatzsicherheit relativ nachvollziehbar quantitativ beziffern, wobei hier erneut auf die Ungenauigkeiten von pauschalen Durchschnittswerten verwiesen werden muss (siehe Abschnitt 3) und folglich entsprechende Differenzierungen und Präzisierungen vorzunehmen wären. Ähnliches dürfte auch für die formalen Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen gelten, wenn gleich auch hier Spezifika einzelner Bundesländer und Einzelfallregelungen die Komplexität erhöhen. Vergleichsweise schwieriger festzustellen scheint hingegen, wann beispielsweise Gleichwertigkeit hinsichtlich der Lerninhalte besteht. Liegt diese beispielsweise dann vor, wenn in hybriden Bildungsformaten berufliche und akademische Lerninhalte zeitlich gleich viel Raum einnehmen? Ist eine solche Quantifizierung bei Anerkennung der Ungleichartigkeit beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung gerechtfertigt? Oder ist bei hybriden Bildungsformaten eine gleichwertige Integration von beruflicher und akademischer Bildung nur dann erreicht, wenn z. B. am Ende eines dualen Studiums gleichwertige Bildungsabschlüsse stehen, also beispielsweise neben einem akademischen Bachelorabschluss ein beruflicher Fortbildungsabschluss? Und wie sieht es mit der Gleichwertigkeit bezüglich des beruflichen Verantwortungsbereiches aus? Ist diese z. B. dann gegeben, wenn beruflich und akademisch Qualifizierte gleich viel Führungsverantwortung (z. B. im Sinne von gleich viel

unterstellten Arbeitskräften oder einem gleich großen zu verantwortenden Finanzbudget) zugesprochen wird? Wie verhält es sich dann mit Spezialistentätigkeiten, bei denen eventuell weniger unterstellte Arbeitskräfte vorhanden, die Aufgaben aber vermutlich ähnlich komplex respektive anspruchsvoll sind?

Diese hier nur unvollständig angesprochenen Fragen verweisen darauf, dass Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung letztendlich und vor allem auch aus der Perspektive des gesellschaftlichen Ansehens zu betrachten ist. Doch wann ist diese gesellschaftliche Wahrnehmung von beruflicher und akademischer Bildung als gleichwertige Pendant erreicht? Wenn sich ein gleich großer Anteil an Schulabsolventinnen bzw. -absolventen für den beruflichen Bildungsweg entscheidet wie für den akademischen Bildungsweg? Wenn auf dem deutschen Arbeitsmarkt ebenso viele beruflich Qualifizierte tätig sind wie akademisch Qualifizierte? Solche Quantifizierungen scheinen ebenfalls fragwürdig und verweisen erneut auf die Schwierigkeit Gleichwertigkeit messen zu wollen.

## 6 Zusammenfassendes Fazit

Gleichwertigkeit, so ist zu konstatieren, bleibt ein mehrdimensionaler Begriff und auch entsprechend ein facettenreiches politisches Ziel, das auf ganz verschiedenen Ebenen zu adressieren ist. Im Unterschied zum Begriff der Durchlässigkeit, der vorrangig auf den Bildungssektor bezogen ist, umfasst Gleichwertigkeit auch das Beschäftigungssystem und ist daher umfassender zu verstehen.

Mit den dargestellten bildungspolitischen Initiativen und Maßnahmen sind in den letzten zwei Jahrzehnten zweifellos sinnvolle Schritte für eine stärkere Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung erfolgt. Neben dem Bildungssystem ist allerdings der Arbeitsmarkt respektive das Beschäftigungssystem – Stichworte: tarifvertragliche Regelungen und betriebliche Karrierechancen – wesentlich verantwortlich für mehr reale Gleichwertigkeit. Bildungspolitik alleine stößt hier an ihre Grenzen und die Akteure des Arbeitsmarktes sind gefragt. Zudem lassen sich kulturelle Veränderungen etwa im gesellschaftlichen Ansehen von Bildungsabschlüssen nicht verordnen, sodass manche der getroffenen Maßnahmen ihre Wirkungen auch erst längerfristig entfalten können. Zum Erreichen solcher Wirkungen bedarf es jedoch immer wieder neuer Impulse an verschiedenen Stellen des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Insofern bleibt festzuhalten: Gleichwertigkeit bleibt ein Ziel, das (fast) nicht zu erreichen und dennoch immer anzustreben ist. Die dargestellte Differenzierung kann dabei helfen, die unterschiedlichen Dimensionen sowohl wissenschaftlich als auch bildungs- und arbeitsmarktpolitisch auf dem Weg zu diesem Ideal gezielt zu adressieren.

## Literatur

- ACKEREN, I. v.; KLEMM, K.; KÜHN, S. M.: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2015
- AKKREDITIERUNGSRAT (Hrsg.): FAQ. 16.2 – Was wird bei der Akkreditierung dualer Studiengänge überprüft? Bonn 2020. URL: <https://www.akkreditierungsrat.de/de/faq/thema/16-kriterien-der-akkreditierung> (Stand: 29.07.2020)
- ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019 – 2021. Berlin 2020. URL: [https://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2019-2021.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2019-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (Stand: 06.01.2021)
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. URL: [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf;jsessionid=43A25273AA46F654B1C889ADDBC809DE.live471?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf;jsessionid=43A25273AA46F654B1C889ADDBC809DE.live471?__blob=publicationFile&v=1) (Stand: 19.01.2022)
- BAETHGE, M.: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen (2006) 34, S. 13–27
- BAETHGE, M.; KERST, C.; LESZCZENSKY, M.; WIECK, M.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. In: Forum Hochschule (2014) 3. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201403.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf) (Stand: 27.03.2020)
- BELLENBERG, G.; HOVESTADT, G.; KLEMM, K.: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Grundlagen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Essen 2004. URL: [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24689&token=d8b6429b45a9364c2776f3c2b6b28b50a31fc9e0&sdownload=&n=Studie\\_Selektivitaet\\_und\\_Durchlaessigkeit.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24689&token=d8b6429b45a9364c2776f3c2b6b28b50a31fc9e0&sdownload=&n=Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf) (Stand: 18.06.2021)
- BERNHARD, N.: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen, Berlin, Toronto 2017
- BORN, V.; NEHLS, H.: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – ein Meilenstein auf dem Weg zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 1, S. 43–46. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7011> (Stand: 09.12.2021)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ erstmals in acht Fortbildungsverordnungen verankert. Bonn 2021. URL: <https://www.bibb.de/de/134236.php> (Stand: 18.06.2021)

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Berlin 2019. URL: <https://www.bmbf.de/de/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-10024.html> (Stand: 20.03.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Programm der deutschen EU-Ratspräsidentschaft für Bildung, Forschung und Innovation. Gemeinsam Europa wieder stark machen. Juli-Dezember 2020. Berlin 2020. URL: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/programm-der-deutschen-eu-ratspraesidentschaft-fuer-bildung-forschung-und-innovation.pdf> (Stand: 20.05.2022)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (BMBF/KMK) (Hrsg.): DQR und EQR. Berlin 2021. URL: <https://www.dqr.de/content/2323.php> (Stand: 06.01.2021)
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung – Forschung und Praxis. Drucksache 19/11916. Berlin 2019. URL: <https://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/119/1911916.pdf> (Stand: 29.10.2020)
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Meisterstück für Gleichwertigkeit – Masterplan zur Stärkung der beruflichen Bildung. Drucksache 19/21721. Berlin 2020. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/217/1921721.pdf> (Stand: 27.10.2020)
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) (Hrsg.): Position des DGB zum Dualen Studium. Berlin 2017. URL: <http://www.dgb.de/themen/+ +co + +e20490e2-e938-11e6-b098-525400e5a74a> (Stand: 02.11.2017)
- ELSHOLZ, U.: Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: SCHÖNHERR, K. W.; TIBERIUS, V. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren. Wiesbaden 2014, S. 99–112
- ELSHOLZ, U.: Lebenslanges Lernen als Katalysator der Modernisierung des Bildungssystems: Über den Kollateralnutzen neoliberaler Bildungspolitik. In: WALGENBACH, K. (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhunderts. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt a. M. 2019, S. 161–177
- ELSHOLZ, U.; JAICH, R.; NEU, A.: Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 401. Düsseldorf 2018. URL: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_401.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf) (Stand: 27.03.2020)
- ESSER, F. H.: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) und Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR). Ein Thesenpapier des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2020
- EULER, D.: Gleichartig, aber nicht gleichwertig? – Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: MÜNK, D.; WALTER, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden 2017, S. 39–61

- FLAKE, R.; WERNER, D.; ZIBROWIUS, M.: Fortbildungsabsolventen. Arbeitsmarktergebnisse und Karriereperspektiven. IW-Analysen – Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Nr. 111. Köln 2016. URL: [https://www.iwkoeln.de/\\_storage/asset/319493/storage/master/file/11873035/download/IW-Analyse\\_111\\_2016\\_Fortbildungsabsolventen.pdf](https://www.iwkoeln.de/_storage/asset/319493/storage/master/file/11873035/download/IW-Analyse_111_2016_Fortbildungsabsolventen.pdf) (Stand: 18.01.2021)
- HALL, A.: Fortbildungs- versus Hochschulabschluss: Einkommen im Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 5, S. 4–5. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7131> (Stand: 09.12.2021)
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. 2. Erarbeitungsphase der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für das lebenslange Lernen (DQR). 15. Dezember 2010. HA 138. Bonn 2010
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 29.11.2011 zur Bewertung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). HA 151. Bonn 2011
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020. HA 171. Bonn 2020
- HIPPACH-SCHNEIDER, U.; KRAUSE, M.; WOLL, C.: Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Cedefop Panorama series. Nr. 136. Luxemburg 2007
- HOFMANN, S.; HEMKES, B.; LEO-JOYCE, S.; KÖNIG, M.; KUTZNER, P.: AusbildungsPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen. Bonn 2020. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020\\_AiZ\\_dualesStudium-2019.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf) (Stand: 07.07.2020)
- HUMBOLDT, W. v.: Gesammelte Schriften, Bd. XIII. Berlin 1920
- KERSCHENSTEINER, G.: Berufs- oder Allgemeinbildung. In: WEHLE, G. (Hrsg.): Georg Kerschesteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band 1. Paderborn 1966 [1904], S. 89–104
- KERST, C.; WOLTER, A.: Mehr Durchlässigkeit? Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Berufsausbildung und Hochschulbildung. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 71 (2017) 164, S. 9–12
- KUPFER, F.; KÖHLMANN-ECKEL, C.; KOLTER, C.: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2014. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7368> (Stand: 10.07.2020)
- KUTSCHA, G.: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung – Rückblick aus berufsbildungstheoretischer Sicht und neue Herausforderungen. In: Bildung und Erziehung 73 (2020) 4, S. 312–328
- NEU, A.: Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme. Bielefeld 2021



- NICKEL, S.; THIELE, A.-L.; LEONOWITSCH, I.: Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland – Überblick über aktuelle Entwicklungen. Gütersloh 2020. URL: <https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2020/?wpdmdl=14552&id=1585603866648> (Stand: 18.01.2021)
- SCHMIDT, H.; KREMER, M.: Gleichwertigkeit der Berufsbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen – Durchbruch oder Mogelpackung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 4, S. 48–49. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8396> (Stand: 09.12.2021)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschlusse\\_der\\_KMK/AnrechaussHochschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschlusse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf) (Stand: 03.02.2017)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschlusse\\_der\\_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschlusse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf) (Stand: 03.02.2017)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (Stand: 03.02.2017)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Begründung zur Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Bonn 2017. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS\\_171207\\_Musterrechtsverordnung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS_171207_Musterrechtsverordnung.pdf) (Stand: 18.01.2021)
- SEVERING, E.; TEICHLER, U.: Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: SEVERING, E.; TEICHLER, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 7–18
- SLOANE, P.: Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen Bildung und deren Stellenwert in der Gesellschaft – eine Positionsbestimmung. In: Denk-doch-mal.de – Online Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft (2020) 3. URL: <http://denk-doch-mal.de/>

- [wp/peter-sloane-gleichwertigkeit-der-beruflichen-und-akademischen-bildung-und-deren-stellenwert-in-der-gesellschaft-eine-positionsbestimmung/](#) (Stand: 29.10.2020)
- STURM, N.: Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: JÜTTE, W.; ROHS, M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden 2019, S. 421–440
- ULRICH, J. G.: Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung: nur eine Utopie oder bereits Wirklichkeit? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24 (2001) 1, S. 51–72
- ULRICH, J. G.: Betriebliche Lehre: (k)eine echte Studienalternative? Anmerkungen zur Debatte um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 21 (1998) 4, S. 306–316
- WEISS, R.: Anerkannte Fortbildungsabschlüsse – Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 4, S. 6–9. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7376> (Stand: 09.12.2021)
- WIESNER, K.-M.: Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland. In: SCHLÖGL, P.; STOCK, M.; MOSER, D.; SCHMID, K.; GRAMLINGER, F. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... Bielefeld 2017, S. 267–278
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drucksache 3479-13. Mainz 2013. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Stand: 18.01.2021)
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drucksache 3818-14. Darmstadt 2014. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 18.01.2021)
- WOLTER, A.: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg 1987
- WOLTER, A.: Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: SEVERING, E.; TEICHLER, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 191–212



### **III. Nationale Akteursebene**



*Regina Flake, Helen Hickmann, Dirk Werner*

## ► **Arbeitsmarktperspektiven von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen**

Die vorliegende Analyse untersucht die Arbeitsmarktperspektiven von Fortbildungsabsolvierenden vergleichend mit Akademikerinnen bzw. Akademikern und Personen mit anerkannter Berufsausbildung. Es wird deutlich, dass sich eine Aufstiegsfortbildung für beruflich Qualifizierte nach einer Berufsausbildung sowohl hinsichtlich des Einkommens als auch hinsichtlich Arbeitsmarkt- und Karriereperspektiven wie Beschäftigung und Führungsverantwortung auszahlt. Verglichen mit Akademikerinnen und Akademikern haben Fortgebildete ähnlich gute Beschäftigungs- und Führungsperspektiven. Trotz des positiven Effekts eines Hochschulabschlusses auf den durchschnittlichen Bruttostundenlohn zeigt sich, dass viele Fortbildungsabsolvierenden durchaus mehr als durchschnittliche Akademiker/-innen verdienen. Die Ergebnisse unterscheiden sich dabei stark nach Berufsbereichen und Branchen, in denen die Personen erwerbstätig sind.

### **1 Einleitung**

Die Fachkräftesicherung ist ein zentrales Thema für Unternehmen zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit und ihrer Innovationskraft. Dabei stellen Engpässe im Bereich von beruflich qualifizierten Fachkräften mit dualer oder schulischer Ausbildung sowie von Spezialistinnen bzw. Spezialisten, die über einen beruflichen Fortbildungsabschluss verfügen, quantitativ die größte Herausforderung bei der Fachkräftesicherung dar, auch wenn Akademiker/-innen relativ gesehen die größten Stellenbesetzungsprobleme aufweisen. Angesichts der stark gestiegenen Studierneigung sowie der Auswirkungen der Coronapandemie und der damit verbundenen sinkenden Zahl an Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern stellt sich zunehmend die Frage, wie es durch eine verbesserte Fachkräftesicherung künftig gelingen kann, Wachstum und Wohlstand nachhaltig zu sichern.

Das Fachkräfteangebot wird durch individuelle Bildungswahlentscheidungen bestimmt, die durch verschiedene Faktoren wie das persönliche Umfeld, das Prestige von Berufen sowie Einkommens- und Karriereerwartungen beeinflusst werden (vgl. u. a. BEINKE 2006; SEIFERT

1982). Für den potenziellen Fachkräftenachwuchs hängt die Attraktivität eines beruflichen Qualifizierungsweges dabei neben den eigenen Neigungen und Interessen maßgeblich auch von den wahrgenommenen Arbeitsmarktperspektiven ab.

Häufig wird eine akademische Ausbildung im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung oder höherqualifizierender Berufsbildung, also einer Fortbildung, als Garant für bessere Erwerbs- und Einkommensperspektiven gesehen. Zu diesem öffentlichen Meinungsbild tragen regelmäßig empirische Befunde bei, die sich auf Durchschnittswerte für die verschiedenen Qualifikationsgruppen fokussieren. Viele dieser Studien zeigen, dass Akademiker/-innen im Durchschnitt ein deutlich höheres Lebenseinkommen erzielen als beruflich Qualifizierte (vgl. CHRISTOPH/LEBER/STÜBER 2017), auch wenn beruflich Qualifizierte am Anfang der beruflichen Karriere, in der häufig die Weichen für die Familienplanung gestellt werden, Einkommensvorteile aufweisen und früher Berufserfahrung sammeln. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien des Instituts für Angewandte Wirtschaftsforschung an der Universität Tübingen kommt zu differenzierten Befunden. Sie zeigt, dass Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung hinsichtlich ihres Einkommens im Alter von etwa Mitte 30 von Akademikerinnen bzw. Akademikern überholt werden. Personen mit einer Aufstiegsfortbildung wie Meister/-innen oder Techniker/-innen hingegen verdienen am Ende ihres Lebens fast das Gleiche wie Akademiker/-innen und bis zu einem Alter von etwa 60 Jahren sogar mehr als Akademiker/-innen (vgl. BRÄNDLE/KUGLER/ZÜHLKE 2019).

Auch mit Blick auf die Arbeitslosenquote wird regelmäßig aufgeführt, dass die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote von Personen mit beruflicher Qualifizierung, sowohl mit abgeschlossener Berufsausbildung als auch mit Fortbildungsabschluss, höher ist als die von Personen mit Hochschulabschluss (2,9 % im Vergleich zu 1,9 % im Jahr 2019) (vgl. RÖTTGER/WEBER/WEBER 2020). Betrachtet man allerdings die qualifikationsspezifische Erwerbslosenquote, die zwischen Personen mit abgeschlossener Ausbildung und mit Fortbildungsabschluss unterscheidet und auf Basis des Mikrozensus berechnet wird, so zeigt sich seit Jahren, dass die Erwerbslosenquote von Personen mit Fachschul-, Meister- und Techniker-ausbildung (1,2 %) durchschnittlich geringer ist als die von Personen mit Hochschulabschluss (2,1 %) (vgl. ebd.).

In diesem Beitrag sollen verschiedene Aspekte der Einkommens- und Karriereperspektiven von Fortbildungsabsolvierenden und Akademikerinnen bzw. Akademikern vergleichend analysiert werden. Dieser Vergleich wird noch einmal für Akademiker/-innen mit Fachhochschulabschluss vertieft, da diese aufgrund ihrer stärker praxisorientierten Ausbildung eine größere Nähe zu Fortbildungsabsolvierenden aufweisen als Universitätsabsolvierende. Daneben werden auch beruflich Qualifizierte mit Ausbildungsabschluss betrachtet, um deutlich zu machen, welchen Effekt ein Fortbildungsabschluss zusätzlich zu einem Ausbildungsabschluss hat. Nach einem Überblick über den Erwerb von Fortbildungsabschlüssen im Zeitverlauf (Abschnitt 3) werden zunächst die Charakteristika von Fortbildungsabsolvierenden sowie den Vergleichsgruppen betrachtet (Abschnitt 4). Daraufhin wird näher auf deren Arbeitsmarktperspektiven eingegangen (Abschnitt 5). Zuerst wird die Fachkräftesituation

für Personen mit Fortbildungsabschluss dargestellt. Anschließend werden neben dem Einkommen auch die Karriereperspektiven und andere Charakteristika des Berufslebens, beispielsweise Tätigkeitsbereiche, analysiert.

## 2 Daten

Zur Analyse der Arbeitsmarktperspektiven von Fortgebildeten werden in diesem Beitrag zwei verschiedene Datensätze verwendet. Zum einen wird die Fachkräftedatenbank des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) in Verbindung mit einer Sonderauswertung der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu Beschäftigten nach Bildungsabschluss zur Darstellung der Beschäftigungsperspektiven von Personen mit Fortbildungsabschluss genutzt. Zum anderen wird eine Stichprobe der Erwerbstätigenbefragung 2018 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) genutzt, um Charakteristika von Fortgebildeten zu beschreiben sowie Arbeitsbedingungen und Einkommen von Fortgebildeten mit denen von Akademikerinnen bzw. Akademikern und Fachkräften mit dualer oder schulischer Berufsausbildung zu vergleichen.

Die IW-Fachkräftedatenbank beinhaltet Daten zu registrierten Arbeitslosen und Stellen nach Qualifikationsniveau der BA, welche nach der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) gegliedert sind. Eine detaillierte Beschreibung der in der IW-Fachkräftedatenbank verwendeten Methodik findet sich bei Burstedde u. a. (2020). Die KldB 2010 umfasst fünf Gliederungsebenen: Ebene 1 beschreibt zehn Berufsbereiche, Ebene 2 37 Berufshauptgruppen, Ebene 3 144 Berufsgruppen, Ebene 4 700 Berufsuntergruppen und Ebene 5 1.286 Berufsgattungen (Stand 2020). In den Berufen der KldB 2010 wird außerdem zwischen vier Anforderungsniveaus unterschieden, die mit formalen Qualifikationen verbunden sind, die typischerweise zur Ausübung der jeweiligen Tätigkeit vorausgesetzt werden: Helfer/-in (An- und Ungelernte), Fachkraft (abgeschlossene Berufsausbildung), Spezialist/-in (Aufstiegsfortbildung wie Meister/-in, Techniker/-in oder Fachwirt/-in sowie Bachelor) und Experte/Expertin (Master oder Diplom sowie Promotion). Das Anforderungsniveau einer Berufsgattung hängt allerdings allein von der ausgeübten Tätigkeit ab, nicht von dem Berufsabschluss der Beschäftigten. So wird beispielsweise ein/-e Abteilungsleiter/-in der technischen Produktionsplanung dem Expertenniveau zugeordnet, auch wenn die tätige Person nur eine duale Ausbildung absolviert hat, da diese Tätigkeit *typischerweise* eine höhere Qualifikation erfordert. Tätigkeiten auf Spezialistenniveau erfordern typischerweise eine Aufstiegsfortbildung oder einen Bachelor. Laut einer Sonderauswertung der BA, welche den Autorinnen und dem Autor vorliegt, beträgt der Anteil entsprechend akademisch qualifizierter Personen in den Berufsgattungen des Spezialistenniveaus etwa 30 Prozent. Um die Fachkräftesituation von Fortgebildeten genauer darstellen zu können, werden daher Berufsgattungen auf Spezialistenniveau genutzt, zu welchen der Zugang vermehrt auf dem beruflichen statt dem akademischen Bildungsweg erfolgt. Dies ist bei 319 der 441 Spezialistenberufe der Fall, hier beträgt der Anteil an beruflich qualifizierten Beschäftigten über 50 Prozent. Eine Liste aller



Spezialistenberufe und deren Anteil an beruflich bzw. akademisch qualifizierten Beschäftigten befindet sich im Anhang (Stand: 30.06.2020).

Im Rahmen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung werden insgesamt rund 20.000 Personen ab 15 Jahren zu ihrem beruflichen Umfeld, ihren Tätigkeiten sowie sozioökonomischen Merkmalen befragt. Die vorliegende Auswertung beschränkt sich auf Personen im Alter von 20 bis einschließlich 65 Jahren mit anerkanntem Berufsabschluss, Fortbildungsabschluss oder Fachhochschulabschluss. Freie Mitarbeiter/-innen und mithelfende Familienangehörige wurden aufgrund zu geringer Fallzahlen von der Analyse ausgeschlossen. Auch Personen, die keine Angaben zu ihrem monatlichen Bruttoeinkommen gemacht haben, wurden in der Analyse nicht berücksichtigt. Um Ausreißer auszuschließen, wurden außerdem das oberste und das unterste Lohnperzentil von der Analyse ausgenommen. Somit beläuft sich die hier analysierte Stichprobe auf 14.910 Personen, darunter 7.704 mit einer Berufsausbildung, 1.307 mit einem Fortbildungsabschluss, 1.843 mit einem Fachhochschulabschluss sowie 4.056 Personen mit Universitätsabschluss. Durch eine Gewichtung der Ergebnisse lassen sich repräsentative Aussagen über die Charakteristika der erwerbstätigen Bevölkerung, deren Erwerbsverlauf sowie Arbeitsbedingungen und Einkommen ableiten.

### 3 Fortbildungsabschlüsse und ihr Erwerb im Zeitverlauf

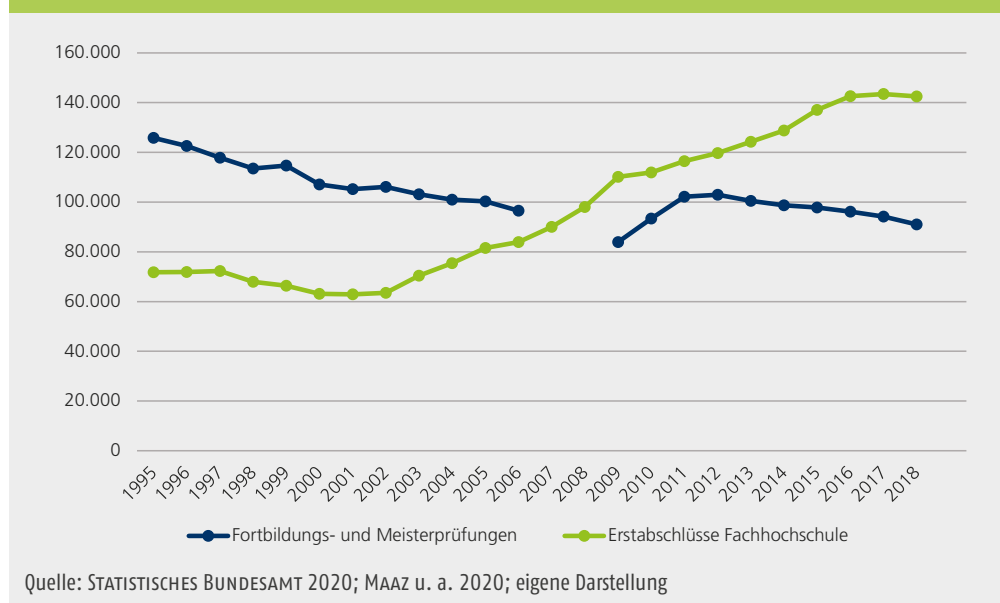
Wenn es um Fortbildungsabschlüsse geht, sind den meisten Menschen Abschlüsse wie „Meister/-in“ und „Techniker/-in“ ein Begriff. Diese bilden allerdings nur einen Teil der sogenannten Aufstiegsfortbildungen ab, welche nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 53 BBiG) und der Handwerksordnung (§ 42 HwO) bundesweit einheitlich geregelt sind. Hinzu kommen regionalspezifische Fortbildungen, da die einzelnen Kammern selbst Fortbildungsprüfungsregelungen für ihren Zuständigkeitsbereich erlassen können (§ 54 BBiG bzw. § 42a HwO). Derzeit gibt es für 738 Fortbildungsberufe insgesamt 220 Rechtsverordnungen und 2.493 Rechtsvorschriften der zuständigen Stellen (vgl. BIBB 2020, S. 411). Zu diesen Fortbildungsberufen gehören neben Meistern bzw. Meisterinnen und Technikern bzw. Technikerinnen beispielsweise auch Betriebswirte bzw. Betriebswirtinnen oder Fachwirte bzw. Fachwirtinnen. Neben geregelten Fortbildungsabschlüssen, die auf dualen Ausbildungsberufen aufbauen, gibt es auch Abschlüsse an Fachschulen und Fachakademien nach Landesrecht. Hierzu gehört beispielsweise der/die staatlich geprüfte Betriebswirt/-in, der/die staatlich geprüfte Techniker/-in sowie Abschlüsse an Schulen des Gesundheitswesens, etwa im Bereich Ergotherapie, oder auch Fortbildungen im Bereich der Sozialpädagogik und der Erziehung. Dies verdeutlicht die große Vielfalt der vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten und der damit verbundenen beruflich qualifizierenden Karrierepfade.

Ein exaktes Bild des Anteils von Personen mit Fortbildungsabschluss an der Bevölkerung oder an den Erwerbstätigen zu erhalten, ist nicht trivial, da beispielsweise im Mikrozensus bis vor einigen Jahren auch Personen mit einem Abschluss an Schulen des Gesundheitswesens oder Erzieher/-innen mit Meisterinnen bzw. Meistern, Technikerinnen bzw. Technikern

und ähnlichen Fortbildungen eingruppiert wurden. Hall (2020) berichtet, dass ein Anteil von 5,6 Prozent der Bevölkerung bzw. 6,6 Prozent der Erwerbstätigen 2015 einen Meister-, Techniker- oder gleichwertigen Fachschulabschluss hatten. Unter Männern waren diese Anteile mit 8,4 bzw. 9,1 Prozent deutlich höher als bei Frauen mit 2,9 und 3,7 Prozent.

Die Zahl der bestandenen Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO sank zwischen 1995 und 2006 um 23,3 Prozent (siehe Abb. 1). Dieser Rückgang ist vor allem durch eine sinkende Zahl an bestandenen Handwerks- und Industriemeisterprüfungen zu erklären (vgl. BIBB 2020, S. 369). In den Jahren 2007 und 2008 wurden keine Daten erhoben, von 2009 bis 2012 stieg die Anzahl der bestandenen Fortbildungsprüfungen jedoch wieder. Seit einem zwischenzeitlichen Höchststand von 102.987 im Jahr 2012 sank sie wieder moderat und lag 2018 noch bei 91.038. Die Zahl der Erstabschlüsse an Fachhochschulen sank zunächst auch, stieg mit Einführung von Bachelorabschlüssen 2001 dann aber deutlich und stetig über die Jahre an. Hier zeigt sich vor allem die gestiegene Studierneigung der Schulabgänger/-innen.

**Abbildung 1: Bestandene Fortbildungs- und Meisterprüfungen sowie Erstabschlüsse an Fachhochschulen im Zeitverlauf**



Seit Jahren gibt es viele Initiativen, die die Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen verdeutlichen möchten. Eine Maßnahme, die mit der am 1. Januar 2020 in Kraft getretenen Novellierung des BBiG umgesetzt wurde, war beispielsweise die Einführung neuer ergänzender Abschlussbezeichnungen für die höherqualifizierende Berufsbildung (siehe Tabelle 1). So tragen Fortbildungsabschlüsse auf Niveau 6 des Deutschen

Qualifikationsrahmens (DQR), die sowohl akademische Bachelorabschlüsse, aber auch Meister/-innen und IT-Aufstiegsfortbildungen umfasst, neben ihrer originären Abschlussbezeichnung ergänzend die neue Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional“. Fortbildungsabschlüsse wie Geprüfte/-r oder technische/-r Betriebswirt/-in auf DQR-Niveau 7 erhalten ergänzend die neue Bezeichnung „Master Professional“. Die Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Abschlüsse wird also angestrebt und schrittweise unterstützt, gestaltet sich aber in der tatsächlichen Umsetzung teilweise schwierig (vgl. NEU/ELSHOLZ 2021 in diesem Band).

**Tabelle 1: Fortbildungsstufen und Bezeichnungen im Vergleich**

	Fortbildungsstufen		
Bezeichnung	1 Geprüfte/-r Berufsspezialist/-in (früher: Geprüfte/-r Servicetechniker/-in)	2 Meister/-in/Fachwirt/-in/staatlich Geprüfte/-r Techniker/-in (Bachelor Professional)	3 Geprüfte/-r oder technische/-r Betriebswirt/-in (Master Professional)
DQR-Niveau	5	6	7
KldB 2010-Zuordnung	2 (Fachkraft)	3 (Spezialist/-in)	3 (Spezialist/-in)

Quelle: eigene Darstellung

Obwohl die Abschlüsse der Fortbildungsstufe 3 nun auch den Titel „Master Professional“ tragen und laut DQR einer höheren Stufe zugeordnet sind als Abschlüsse der Fortbildungsstufe 2, unterscheiden diese sich in ihrer Zuordnung zu den Anforderungsniveaus der KldB 2010 nicht. Sowohl Tätigkeiten, die typischerweise einen Abschluss der Fortbildungsstufe 2 erfordern, als auch jene, die typischerweise einen Abschluss der Fortbildungsstufe 3 notwendig machen, werden Niveau 3 „komplexe Spezialistentätigkeiten“ zugeordnet.

#### **4 Charakteristika von Fortbildungsabsolvierenden und Akademikerinnen bzw. Akademikern im Vergleich**

Die vorliegende Stichprobe der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung eignet sich, um neben Beschäftigungs- und Erwerbsperspektiven zunächst einmal die Charakteristika von Fortgebildeten zu untersuchen und aufzuzeigen, inwiefern diese sich von Akademikern bzw. Akademikerinnen und Personen mit Berufsausbildung unterscheiden. Bei der Betrachtung persönlicher Merkmale (siehe Tabelle 2) zeigt sich, dass Fortgebildete im Vergleich zu beruflich Qualifizierten und Akademikerinnen bzw. Akademikern deutlich häufiger männlich und verheiratet sind und häufiger Kinder haben. Unter kaufmännischen Fortbildungsabsolvierenden ist das Geschlechterverhältnis allerdings ausgeglichen, während der Frauenanteil

unter Meistern bzw. Meisterinnen und Technikern bzw. Technikerinnen nur bei 13,4 Prozent liegt.

Mit durchschnittlich 45,5 Jahren sind Fortbildungsabsolvierende unter den Erwerbstätigen etwas älter als Akademiker/-innen mit Fachhochschulabschluss (44,8 Jahre) und beruflich Qualifizierte (43,9 Jahre). Durchschnittlich am jüngsten sind Akademiker/-innen mit Universitätsabschluss. Der Altersabstand zu den beruflich Qualifizierten erklärt sich durch die Berufserfahrung, die für einen Fortbildungsabschluss Voraussetzung ist; der Altersabstand zu den Akademikern und Akademikerinnen dürfte vorrangig an der in den vergangenen Jahren deutlich gestiegenen Studierneigung liegen. Hierdurch besteht die Gruppe der Akademiker/-innen überproportional aus jüngeren Kohorten. Im Hinblick auf die Lebensplanung und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist aufschlussreich, dass Fortgebildete deutlich häufiger verheiratet sind als Akademiker/-innen und häufiger Kinder haben. Dies könnte daran liegen, dass sie bereits früher über ein höheres Einkommen verfügen und damit frühzeitiger in die Familienplanung einsteigen können.

**Tabelle 2: Persönliche Merkmale (nach höchstem beruflichem Bildungsabschluss, in %)**

	Berufsabschluss	Fortbildungsabschluss	Fachhochschulabschluss	Universitätsabschluss
männlich	54,1	69,9	56,9	49,2
verheiratet	54,1	63,4	59,3	54,8
ledig	33,6	27,9	31,4	38,3
Kinder	65,1	67,8	63,5	54,4
deutsch	93,1	94,4	90,1	81,9
wohnhaft in Ostdeutschland	21,1	17,2	23,2	20,1

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018, gewichtete Daten; eigene Berechnungen

Ein Blick auf den höchsten Schulabschluss (siehe Tabelle 3) zeigt deutliche Unterschiede auf, die zu einem großen Teil aus den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der Bildungsgänge resultieren. Knapp die Hälfte der Fortbildungsabsolvierenden hat einen Realschulabschluss, jeweils etwa ein Viertel hat einen Hauptschulabschluss oder eine Fachhochschulreife bzw. Abitur. Der Anteil von Fortgebildeten mit (Fach-)Hochschulreife unterscheidet sich stark nach Fortbildungsabschluss. Während er bei Betriebs- und Fachwirten bzw. -wirtinnen bei 38,7 Prozent liegt, sind es bei Meistern und Meisterinnen nur 17,3 Prozent. Der Anteil von Personen mit Realschulabschluss ist bei Personen mit (dualer) Ausbildung ähnlich hoch wie bei Fortgebildeten, jedoch ist der Anteil von Personen mit Hauptschulabschluss größer und der von Personen mit (Fach-)Abitur deutlich geringer. Bei den Akademikerinnen und Akademikern mit Fachhochschulabschluss haben hingegen gut 80 Prozent ein (Fach-)Abitur als höchsten Schulabschluss und nur 14,9 Prozent bzw. 3,8 Prozent einen Real- oder Hauptschulabschluss. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant.

Tabelle 3: Höchster Schulabschluss (nach höchstem beruflichem Bildungsabschluss, in %)

	Berufsabschluss	Fortbildungsabschluss	Fachhochschulabschluss	Universitätsabschluss
Hauptschulabschluss	32,1	24,5	3,8	0,5
Realschulabschluss	49,4	47,5	14,9	2,9
Abitur/Fachhochschulreife	17,3	26,7	80,2	93,1
sonstiger Abschluss	1,0	1,4	1,1	3,3
kein Schulabschluss	0,3	0,0	0,0	0,0
keine Angabe	0,0	0,0	0,0	0,2

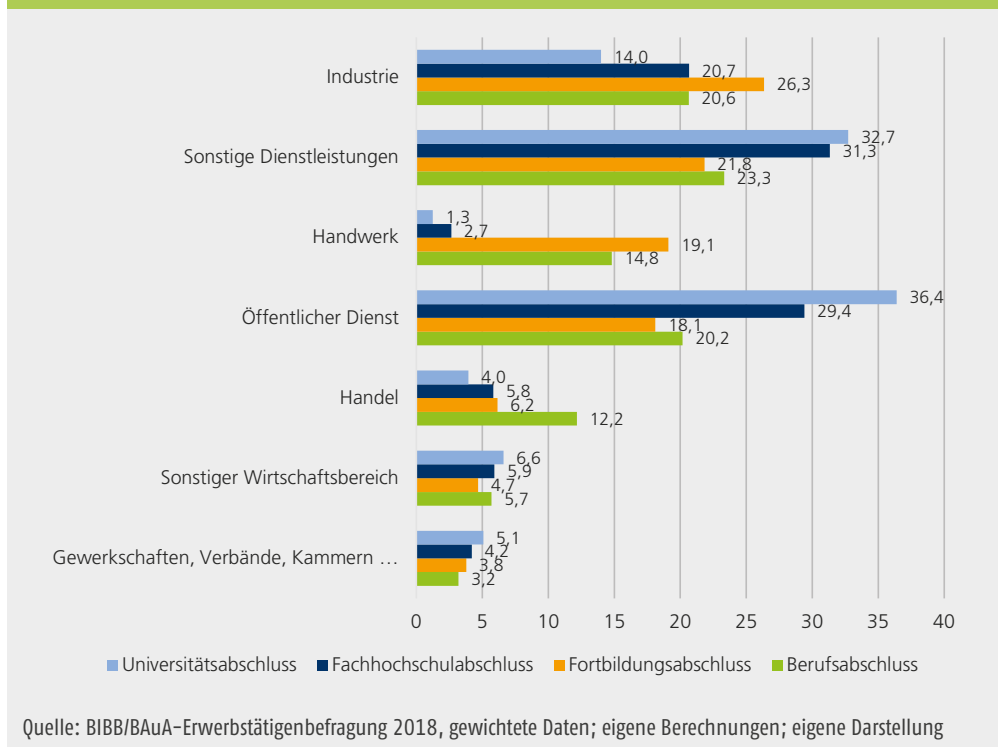
Hinweis: Obwohl seit 2009 der Zugang zu einem Hochschulstudium über den beruflichen Weg möglich ist, scheinen die Anteile jener Personen, die mit Haupt- oder Realschulabschluss ein (Fach-)Hochschulstudium absolviert haben, in der vorliegenden Befragung ungewöhnlich hoch.

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018, gewichtete Daten; eigene Berechnungen

Die Unterschiede in der schulischen Vorbildung und der tendenziell frühere Start ins Berufsleben von Fortbildungsabsolvierenden im Vergleich zu Akademikerinnen und Akademikern wirken sich auch auf die durchschnittliche Arbeitserfahrung aus. Die Arbeitserfahrung misst die Jahre seit dem ersten Job minus Unterbrechungen. Zu Unterbrechungen zählt beispielsweise auch ein Fortbildungsabschluss, wenn dieser in Vollzeit absolviert wird. Fortbildungsabschlüsse werden in der Regel erst nach mehrjähriger Berufserfahrung angestrebt. Auch Arbeitslosigkeit oder Elternzeit zählen hier als Unterbrechung. Im Durchschnitt liegt die Arbeitserfahrung von Fortgebildeten vier Jahre höher als die von Akademikerinnen und Akademikern mit Fachhochschulabschluss (24,2 versus 20,2 Jahre). Fortgebildete weisen außerdem auch eine längere Betriebszugehörigkeit auf (14,6 versus 12,3 Jahre), was zum einen daran liegt, dass sie ihre Arbeitsmarkterfahrung häufig in dem Betrieb sammeln, bei dem sie auch ihre Ausbildung absolviert haben, und zum anderen, dass sie ihre Fortbildung berufsbegleitend in Teilzeit erwerben. Die Unterschiede zu Akademikerinnen und Akademikern mit Universitätsabschluss sind noch deutlicher, diese weisen im Durchschnitt eine Arbeitserfahrung von 15,6 Jahren und eine Betriebszugehörigkeit von nur 9,4 Jahren auf. Die Unterschiede zu Akademikerinnen und Akademikern beider Gruppen sind statistisch signifikant.

Fortbildungsabsolvierende arbeiten deutlich häufiger in Industrie und Handwerk als Akademiker/-innen (siehe Abb. 2). Anteilig arbeiten außerdem viele der Fortgebildeten im Bereich der sonstigen Dienstleistungen oder in Betrieben des öffentlichen Dienstes. Unter Akademikerinnen und Akademikern liegt dieser Anteil allerdings noch höher. Mit Ausnahme des Handels, dem sonstigen Wirtschaftsbereich sowie dem Bereich von Gewerkschaften/Verbänden/Kammern/Vereinen sind alle Unterschiede zwischen Fortgebildeten und Personen mit Fachhochschulabschluss signifikant.

Abbildung 2: Qualifikationsgruppen nach Wirtschaftsbereich des Betriebs (Anteil an allen Erwerbstätigen mit der jeweiligen Qualifikation, in %)

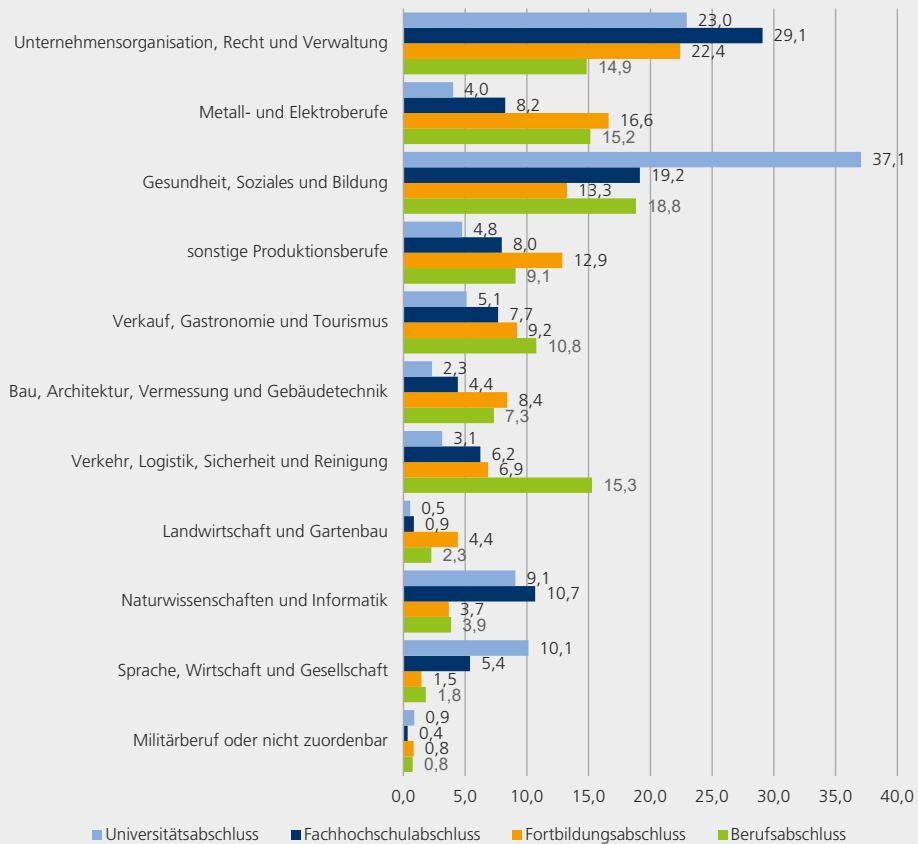


Anteilig sind Personen aller vier Qualifikationsbereiche am häufigsten in kleineren Betrieben mit einem bis 49 Mitarbeitende beschäftigt, gefolgt von großen Betrieben mit 250 und mehr Mitarbeitenden. Hier gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Akademikerinnen bzw. Akademikern mit Fachhochschulabschluss und Fortgebildeten, lediglich Universitätsabsolvierende arbeiten signifikant häufiger in mittleren und großen Betrieben.

Auch bei der Tätigkeit nach Berufsbereichen zeigen sich Unterschiede zwischen den vier Qualifikationsgruppen (siehe Abb. 3). Der Anteil Fortgebildeter, die in Metall- und Elektroberufen sowie in Berufen der Bau- und Gebäudetechnik arbeiten, ist etwa doppelt so hoch wie der Anteil der dort erwerbstätigen Akademiker/-innen. Etwa zehn Prozent aller Akademiker/-innen sind im Bereich Naturwissenschaften und Informatik tätig; dies trifft jedoch nur auf 3,7 Prozent der Fortgebildeten zu. Sowohl Akademiker/-innen mit Fachhochschulabschluss als auch Fortgebildete arbeiten anteilig am häufigsten im Bereich der Unternehmensorganisation, Recht und Verwaltung, bei Universitätsabsolvierenden arbeitet der größte Anteil im Bereich Gesundheit, Soziales und Erziehung. Mit Ausnahme der Bereiche Verkehr, Logistik, Sicherheit und Reinigung und Verkauf, Gastronomie und Tourismus sowie

den Militärberufen/nicht zuordenbaren Berufen sind alle Unterschiede zwischen Fortgebildeten und Akademikerinnen bzw. Akademikern statistisch signifikant.

**Abbildung 3: Berufsbereiche\* nach Qualifikation (Anteil an allen Erwerbstätigen mit der jeweiligen Qualifikation, in %)**



\* Die Berufsbereiche entsprechen der ersten Ebene der KldB 2010, mit der Ausnahme, dass der Bereich 2 (Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung) in Metall- und Elektroberufe sowie sonstige Produktionsberufe aufgeteilt wurde.

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018, gewichtete Daten; eigene Berechnungen; eigene Darstellung

## 5 Arbeitsmarktperspektiven

### 5.1 Fachkräftesituation und Nachfrage nach Fortbildungsabsolvierenden

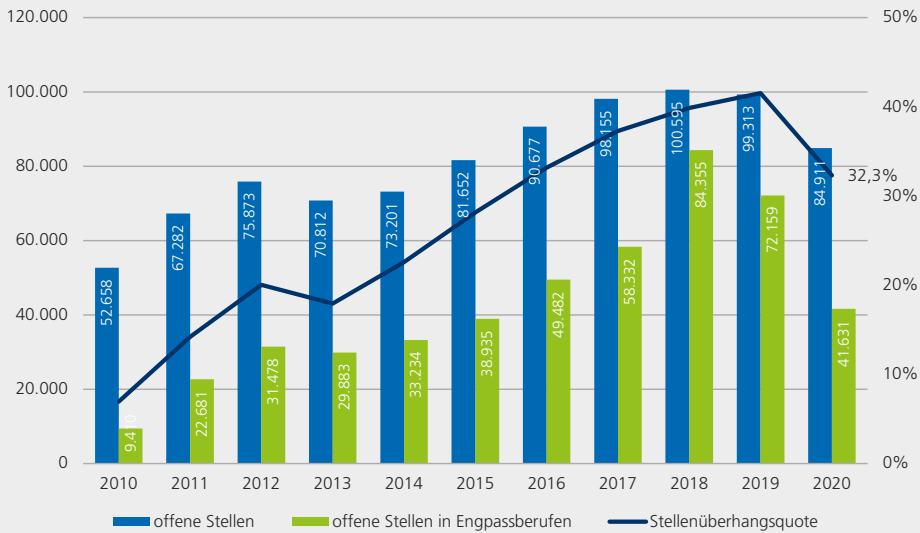
Die Beschäftigungsperspektiven von Fortbildungsabsolvierenden lassen sich mithilfe verschiedener Kennzahlen aus der IW-Fachkräftedatenbank darstellen. Die folgende Analyse beschränkt sich auf Spezialistenberufe mit mehrheitlich beruflich ausgebildeten Beschäftigten. Ein Blick auf die Entwicklung der offenen Stellen zeigt, dass diese von 2010 bis 2018 mit Ausnahme eines leichten Rückgangs im Jahr 2013 kontinuierlich gestiegen sind (siehe Abb. 4). Ab Mitte 2019 sank die Zahl der offenen Stellen konjunkturbedingt leicht; die Corona-Krise verstärkte diesen Trend im Jahr 2020.

Zur Beurteilung der Nachfrage nach Fortgebildeten und der aktuellen Fachkräftesituation hilft ein Blick auf die vorhandenen Fachkräfteengpässe. In einem Beruf liegt ein Engpass dann vor, wenn auf 100 offene Stellen weniger als 100 passend qualifizierte Arbeitslose kommen, wenn also rechnerisch nicht jede offene Stelle passend besetzt werden könnte. Insgesamt war im Durchschnitt über das Jahr 2020 in 83 der 319 Spezialistenberufe mit mehrheitlich beruflich ausgebildeten Beschäftigten ein Engpass zu verzeichnen. Dies ist nur in 14 der 122 Spezialistenberufen mit mehrheitlich akademisch qualifizierten Beschäftigten der Fall. Allerdings besteht für viele dieser Berufe kein großer quantitativer Bedarf, gemessen an der Zahl offener Stellen. Wird der Fokus deutlich auf solche Berufe verengt, die mindestens 100 offene Stellen bundesweit verzeichnen, liegt bei den Berufsgattungen mit mehrheitlich beruflich qualifizierten Beschäftigten in 42 von 92 ein Engpass vor. In 36 dieser Berufsgattungen besteht bereits seit mindestens fünf Jahren ein kontinuierlicher Engpass, in 15 von ihnen sogar bereits seit zehn Jahren. Dazu gehören beispielsweise Spezialisten und Spezialistinnen im Metallbau, Tiefbau oder der Sanitär- und Heizungstechnik. Von den 28 Berufsgattungen, in denen die Beschäftigten mehrheitlich akademisch qualifiziert sind und es bundesweit mehr als 100 offene Stellen gibt, liegt in sieben ein Engpass vor.

Die Stellenüberhangsquote beschreibt den Anteil an Stellen, für die keine passend qualifizierten Arbeitslosen zur Verfügung stehen, die also rein rechnerisch nicht besetzt werden können, an allen offenen Stellen. Die Stellenüberhangsquote für Spezialisten und Spezialistinnen ist von 2013 bis 2019 deutlich gestiegen. Von 2019 nach 2020 ist sie stark gesunken (siehe Abb. 4). Trotz dieses Rückgangs gab es im Durchschnitt über das Jahr 2020 immer noch für knapp jede dritte (32,3 %) offene Stelle für Spezialisten und Spezialistinnen bundesweit keine passend qualifizierten Arbeitslosen.



Abbildung 4: Entwicklung der offenen Stellen und Stellenüberhangsquote für Spezialisten und Spezialistinnen im Zeitverlauf



Anm.: Jahresdurchschnitte; Stellenüberhangsquote auf der rechten Achse; nur Spezialistenberufe mit mehrheitlich beruflich qualifizierten Beschäftigten.

Quelle: IW-Berechnungen auf Basis von Sonderauswertungen der BA und des IAB, 2021; eigene Darstellung

Nach Berufsbereichen unterscheidet sich die Stellenüberhangsquote bei den Spezialisten/Spezialistinnen mit mehrheitlich beruflicher Qualifikation teilweise stark. Im Bereich Bau, Architektur und Gebäudetechnik gibt es mit 56,7 Prozent für die überwiegende Mehrzahl der offenen Stellen keine passend qualifizierten Arbeitslosen und auch im Bereich Gesundheit, Bildung und Soziales für über sechs von zehn offenen Stellen (64,5 %). Deutlich weniger Stellenbesetzungsprobleme gibt es hingegen in den Bereichen Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung (0,3 %).

Die Fachkräftelücke beschreibt die Anzahl an offenen Stellen, für die keine passend qualifizierten Arbeitslosen zur Verfügung stehen. Auf dem Niveau der Spezialisten bzw. Spezialistinnen beläuft sich die Fachkräftelücke im Jahresdurchschnitt 2020 auf über 27.000 Stellen in den Berufen mit mehrheitlich beruflich qualifizierten Beschäftigten und umfasst somit gut elf Prozent der gesamten Fachkräftelücke in Deutschland über alle Qualifikationsniveaus hinweg. Die Fachkräftelücke von Fortbildungsabsolvierenden ist im Bereich Gesundheit, Soziales und Bildung besonders stark ausgeprägt, denn fast jede fünfte Fachkraft, die in diesem Bereich fehlt, ist ein/-e Spezialist/-in.

Auf der tiefer gegliederten Ebene der Berufsgattungen (siehe Tabelle 4) zeigt sich, dass die Fachkräftelücke auf Spezialistenniveau in der Physio- und Ergotherapie sowie in der Elektrotechnik am größten ist. Diese gehören auch hinsichtlich der offenen Stellen zu den zahlenmäßig größten Berufsgattungen auf Spezialistenniveau. In allen der hier aufgeführten Top-10-Berufe waren die Fachkräftelücken im Jahr 2019 noch deutlich höher und sind 2020 im Zuge der Coronakrise und dem damit einhergehenden Stellenrückgang gesunken. Neun der zehn Spezialistenberufe mit den bundesweit größten Fachkräftelücken gehören zu den Berufen mit mehrheitlich beruflich qualifizierten Beschäftigten.

**Tabelle 4: Top-10-Berufe mit der größten Fachkräftelücke auf Spezialistenniveau**

Berufsgattung	Fachkräftelücke	Offene Stellen	Engpassrelation	Beschäftigtenanteil (in %)			
				Ausbildungsabschluss	Fortbildungsabschluss	Bachelorabschluss	Anderer akademischer Abschluss
Physiotherapie	7.729	9.899	22	70,4	4,1	3,9	13,2
Ergotherapie	3.004	4.209	29	75,5	4,8	3,8	10,1
Aufsicht – Elektrotechnik	1.599	2.273	30	22,2	71,1	0,8	2,7
Öffentliche Verwaltung	1.367	1.976	3	40,9	6,8	11,1	36,3
Aufsicht und Führung – Medizin-, Orthopädie- und Reha-technik	1.366	1.716	20	9,1	84,3	1,5	3,5
Sprachtherapie	1.222	1.580	23	53,6	4,6	10,9	22,2
Aufsicht – Hochbau	1.023	1.628	37	43,5	39	1,7	4,5
Aufsicht – Klempnerei, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	837	1.242	33	28,9	63	0,5	1,6
Aufsicht und Führung – Fahrzeug-, Luft-, Raumfahrt- und Schiffbautechnik	813	1.976	59	19,6	75	0,6	1,4
Elektrotechnik	789	1.335	41	39,4	29,4	7,3	13,1

Quelle: IW-Berechnungen auf Basis von Sonderauswertungen der BA und des IAB, 2021

Die Engpassrelation stellt einen weiteren aufschlussreichen Indikator dar (siehe Tabelle 4). Sie gibt die Zahl an passend qualifizierten Arbeitslosen je 100 offener Stellen wieder. Besonders eng ist die Situation hier bei Spezialisten und Spezialistinnen in der öffentlichen Verwaltung. Die Fachkräftesituation hat sich in diesem Beruf im Jahr 2020 noch einmal besonders verschärft. Kamen im Jahr 2019 noch 24 Arbeitslose auf 100 offene Stellen, waren es 2020 nur noch drei. Stark von Engpässen betroffen sind außerdem Spezialistenberufe der Medizin-, Orthopädie- und Reha-technik. Zu diesen gehören beispielsweise Hörgeräteakustikermeister/-innen, Orthopädietechnikermeister/-innen oder Handwerksmeister/-innen der

Zahntechnik. Im Durchschnitt kommen hier bundesweit auf 100 offene Stellen nur 20 qualifizierte Arbeitslose.

Die dargestellten Kennzahlen zeigen, dass Fortbildungsabsolvierende sehr gefragt sind und verdeutlichen die guten Arbeitsmarktperspektiven und das hohe Beschäftigungspotenzial. Im Laufe des Jahres 2020 haben sich viele Fachkräfteengpässe aufgrund der Corona-Krise und der daraus resultierenden Ausnahmesituation am Arbeitsmarkt etwas entspannt. Im Nachgang zu dieser Krise ist zu erwarten, dass sich die Fachkräftesituation wieder verschärft und den Unternehmen wieder mehr Arbeitskräfte, unter ihnen viele Spezialisten und Spezialistinnen, fehlen werden.

## 5.2 Berufliche Merkmale und Karriereperspektiven

Im Hinblick auf die Stellung im Beruf arbeitet die Mehrheit der Erwerbstätigen unabhängig von ihrer jeweiligen Qualifikation als Angestellte/-r (siehe Tabelle 5). Fortgebildete sind im Vergleich zu Akademikern und Akademikerinnen signifikant seltener verbeamtet oder als Freiberufler/-innen tätig, aber hingegen häufiger als Arbeiter/-in beschäftigt. Im Vergleich zu beiden Akademikergruppen und Personen mit (dualer) Ausbildung sind Fortbildungsabsolvierende außerdem signifikant häufiger selbstständig. Die berufliche Selbstständigkeit bietet Arbeit in Eigenverantwortung und Unabhängigkeit sowie selbstbestimmte Karrierechancen.

**Tabelle 5: Stellung im Beruf nach Qualifikation (Anteil an allen Erwerbstätigen mit der jeweiligen Qualifikation, in %)**

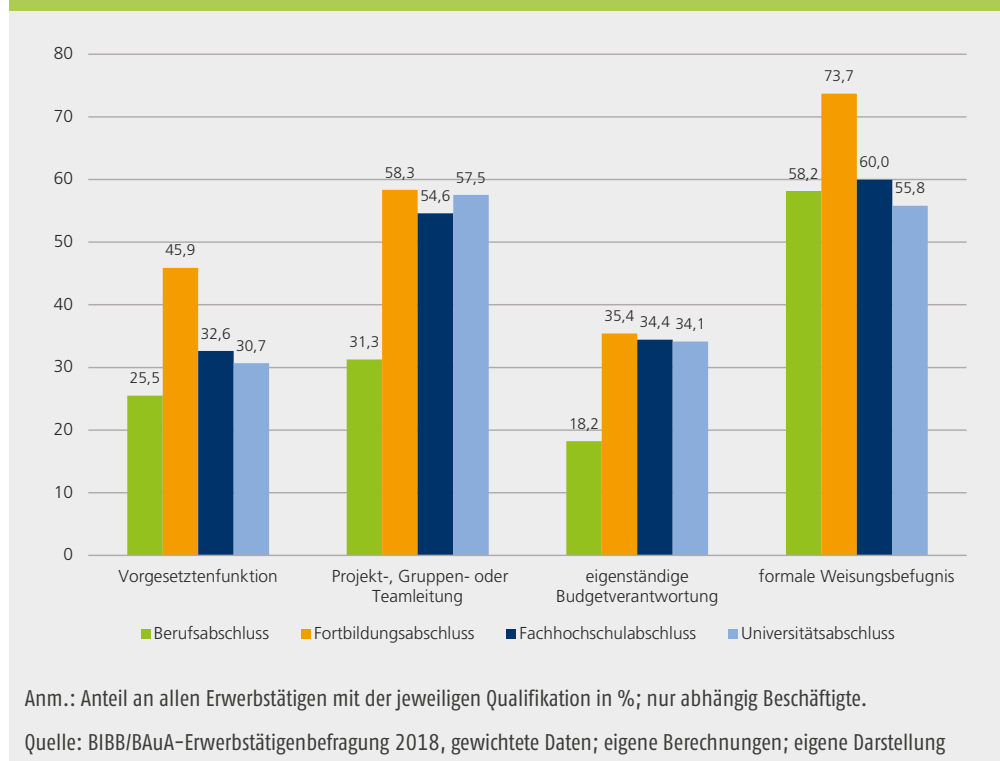
	Berufsabschluss	Fortbildungsabschluss	Fachhochschulabschluss	Universitätsabschluss
Arbeiter/-innen	25,1	11,3	3,3	1,4
Angestellte	66,4	74,4	74,2	69,3
Beamte/Beamtinnen	2,8	2,0	10,8	14,6
Selbstständige	4,7	11,3	7,3	8,4
Freiberufler/-innen	0,7	0,7	3,7	5,9
Arbeiter/-innen/Angestellte (Person kann sich nicht entscheiden)	0,3	0,4	0,7	0,4

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018, gewichtete Daten; eigene Berechnungen

Im Vergleich zu Hochschulabsolvierenden sind Fortgebildete signifikant häufiger direkte Vorgesetzte (45,9 versus 32,6 bzw. 30,7 %) und tragen außerdem öfter fachliche oder Budgetverantwortung (siehe Abb. 6), wobei letztere Unterschiede nicht statistisch signifikant sind. Besonders interessant ist auch, dass Fortgebildete häufiger formale Weisungsbefugnis gegenüber anderen Mitarbeitenden haben (73,7 versus 59,8 bzw. 55,8 %). Dies unterstreicht

die guten Aufstiegschancen und Möglichkeiten zur beruflichen Entfaltung und Gestaltung durch die Übernahme von Führungsverantwortung.

Abbildung 5: Führungsverantwortung nach Qualifikationsniveau (in %)



Im Rahmen der Erwerbstätigenbefragung wurden Beschäftigte u. a. auch nach Veränderungen in ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld innerhalb der letzten zwei Jahre befragt. Es zeigt sich, dass bei etwa der Hälfte der Fortbildungsabsolvierenden und Akademiker/-innen am Arbeitsplatz neue Computerprogramme eingeführt wurden, bei Personen mit Berufsabschluss liegt dieser Anteil etwa zehn Prozentpunkte niedriger. Interessant ist allerdings, dass am Arbeitsplatz von Fortgebildeten signifikant häufiger neue Fertigungs- oder Verfahrenstechnologien sowie neue Maschinen oder Anlagen eingeführt wurden. Dies lässt auf ein dynamisches Arbeitsumfeld von Fortgebildeten schließen, welches mit dem technologischen Wandel Schritt hält, sodass notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf stetig weiterentwickelt werden. Dazu passt auch, dass 66,0 Prozent der Fortgebildeten in den letzten Jahren an mindestens einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben, 50,0 Prozent sogar an mehreren.

### 5.3 Einkommen

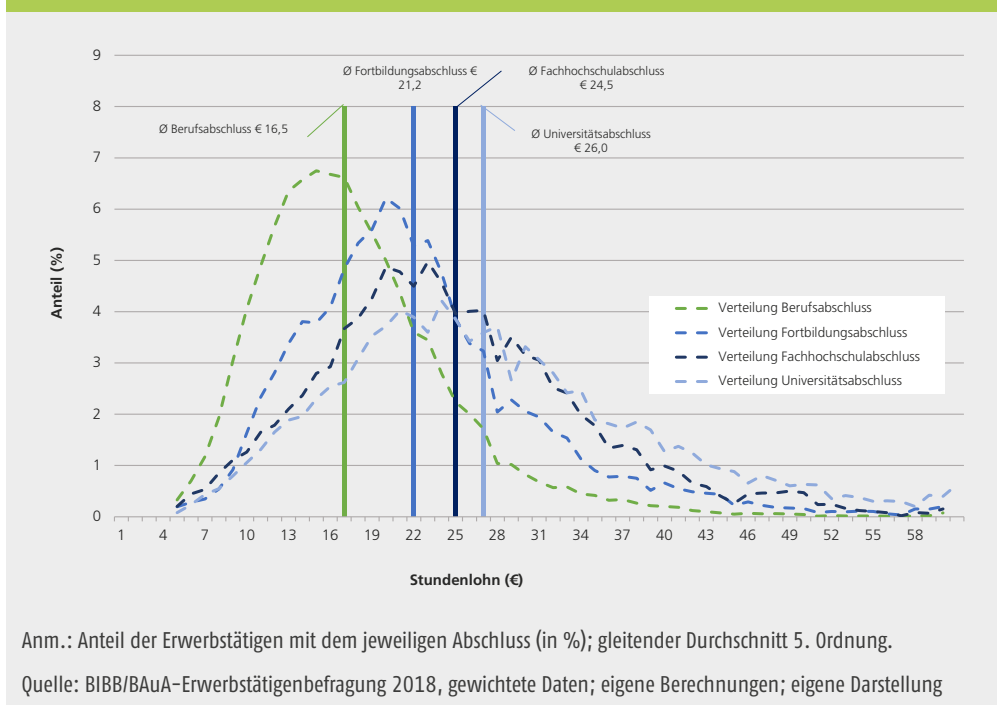
Im Folgenden werden die durchschnittlichen Bruttostundenlöhne der verschiedenen Qualifikationsniveaus vergleichend analysiert. Dabei werden sowohl die Bruttomonatsverdienste als auch die vertraglich vereinbarten Wochenstunden und Überstunden einbezogen. Anschließend werden die Einflussfaktoren auf das Einkommen von Fortgebildeten und Akademikerinnen bzw. Akademikern mittels einer linearen Regression genauer untersucht.

Der monatliche Bruttoverdienst von Akademikern bzw. Akademikerinnen mit Fachhochschulabschluss liegt mit 3.864 Euro im Mittel knapp sieben Prozent über dem von Fortgebildeten mit 3.619 Euro. Personen mit beruflicher Ausbildung verdienen im Durchschnitt 2.594 Euro, etwa 39,5 Prozent weniger als Fortbildungsabsolvierende. Den höchsten Bruttoverdienst verzeichnen Akademiker/-innen mit Universitätsabschluss mit monatlich durchschnittlich 4.060 Euro. Die wöchentliche Arbeitszeit von Fortgebildeten liegt im Durchschnitt etwa zwei Stunden über jener von Akademikerinnen bzw. Akademikern. Fortgebildete machen häufiger Überstunden als Akademiker/-innen mit Fachhochschulabschluss (56,0 versus 48,1 %), allerdings liegen für 12,7 Prozent der Fortgebildeten sowie 13,1 Prozent der Akademiker/-innen keine Informationen zu Überstunden vor. Hochschulabsolvierende arbeiten außerdem deutlich öfter in Teilzeit mit weniger als 31 Stunden pro Woche als Fortbildungsabsolvierende. Bei Fortbildungsabsolvierenden sind es 12,4 Prozent, bei Fachhochschulabsolvierenden 18,7 Prozent und bei Universitätsabsolvierenden sogar 24,6 Prozent. Alle Unterschiede sind statistisch signifikant.

Zur Berechnung des durchschnittlichen Bruttostundenlohns wurden zunächst die vertraglich vereinbarten Wochenstunden herangezogen. Wurden Überstunden der befragten Person ausbezahlt, wurden die tatsächlich gearbeiteten Wochenstunden zur Berechnung verwendet. Somit ergibt sich ein durchschnittlicher gewichteter Bruttostundenlohn von 26,0 Euro für Universitätsabsolvierende, 24,5 Euro für Fachhochschulabsolvierende, 21,2 Euro für Fortbildungsabsolvierende und 16,5 Euro für Personen mit beruflicher Ausbildung. Die Differenzen sind statistisch signifikant. Der Bruttostundenlohn von Akademikerinnen und Akademikern mit Fachhochschulabschluss liegt mit knapp 16 Prozent demnach deutlich über demjenigen von Fortgebildeten.

Neben den Mittelwerten ist die Verteilung der Bruttostundenlöhne nach Qualifikationsniveau von besonderem Interesse (siehe Abb. 7). Dieser Vergleich zeigt, dass es große Überschneidungen zwischen den Niveaus gibt und eine Lohnprämie für Akademiker/-innen gegenüber Fortbildungsabsolvierenden nicht selbstverständlich gegeben ist. Ein Viertel der Fortbildungsabsolvierenden (24,9 %) verdient mehr als der/die durchschnittliche Fachhochschulabsolvent/-in. Ebenso verdienen 45,7 Prozent der Fachhochschulabsolvierenden und 41,0 Prozent der Universitätsabsolvierenden weniger als der/die durchschnittliche Fortbildungsabsolvent/-in.

Abbildung 6: Bruttostundenlohnverteilung nach beruflichem Bildungsabschluss



Auch innerhalb der Gruppe der Fortbildungsabsolvierenden gibt es Unterschiede. So zeigt sich, dass der durchschnittliche Bruttostundenlohn von Absolvierenden kaufmännischer Fortbildungsabschlüsse wie Betriebs- oder Fachwirte bzw. Fachwirtinnen mit 23,5 Euro über dem von Absolvierenden gewerblich-technischer Fortbildungsabschlüsse, beispielsweise Meister/-in oder Techniker/-in, mit 20,3 Euro liegt. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Der Stundenlohn unterscheidet sich außerdem stark nach Berufsbereich. Fortbildungsabsolvierende verdienen mit durchschnittlich 26,5 Euro im Bereich der Naturwissenschaften und Informatik deutlich mehr als jene in der Landwirtschaft mit rund 14,3 Euro brutto. Auch bei den Akademikerinnen bzw. Akademikern gibt es hier große Unterschiede. Nach Berufsbereichen variiert der durchschnittliche Bruttostundenlohn von Fachhochschulabsolvierenden zwischen 16,9 Euro in landwirtschaftlichen Berufen und 28,2 Euro in den sonstigen Produktionsberufen. Bei Universitätsabsolvierenden liegt er zwischen 17,3 Euro in der Landwirtschaft und 30,6 Euro in den Metall- und Elektroberufen.

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der multivariaten Regression der logarithmierten Bruttostundenlöhne von Fortgebildeten und Akademikerinnen bzw. Akademikern. Ein (Fach-) Hochschulabschluss hat einen signifikant positiven Effekt auf den Bruttostundenlohn, auch wenn für alle vorhandenen persönlichen und beruflichen Merkmale kontrolliert wird.

Tabelle 6: Logarithmierte Bruttostundenlöhne

	ohne Kontrollen	mit persönlichen Merkmalen	mit beruflichen Merkmalen	nur Männer	nur Frauen
Fachhochschulabschluss	0,116***	0,162***	0,130***	0,150***	0,092***
Universitätsabschluss	0,175***	0,269***	0,257***	0,237***	0,260***
persönliche Merkmale	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja
berufliche Merkmale	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja
Konstante	2,969***	1,512***	1,845***	2,322***	1,448***
R <sup>2</sup>	0,021	0,163	0,335	0,36	0,306
N	6.992	6.992	6.992	3.745	3.247

Abhängige Variable: logarithmierte Bruttostundenlöhne. \*\*\*/\*\*/\*: signifikant auf dem 1-/5-/10-Prozent-Niveau. Robuste Standardfehler. Persönliche Merkmale umfassen Alter, Geschlecht, Familienstand, Nationalität, Wohnort und Jahre der Erwerbsunterbrechung. Berufliche Merkmale umfassen Variablen zur Stellung im Beruf (siehe Tabelle 5), Branche des Betriebs (siehe Abb. 2), Berufsbereich (siehe Abb. 3), Betriebsgröße, Betriebszugehörigkeit, Teilzeitarbeit sowie Weisungsbefugnis.

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018, gewichtete Daten; eigene Berechnungen

Die deskriptive Lohnvarianz der verschiedenen Berufsbereiche bestätigt sich auch im Regressionsmodell (jeweils nicht dargestellt): Besonders die Erwerbstätigkeit in Berufen der Naturwissenschaft und Informatik sowie der Unternehmensorganisation hat signifikant positive Auswirkungen auf das Einkommen von Akademikerinnen bzw. Akademikern und Fortgebildeten. Ebenso wirkt sich eine Beschäftigung in größeren Betrieben und in der Industrie besonders stark positiv auf den Lohn aus.

Bei einer getrennten Betrachtung der Berufsbereiche zeigt sich allerdings in den Bereichen Bau und Gebäudetechnik sowie Verkauf, Gastronomie und Tourismus kein signifikanter Effekt eines (Fach-)Hochschulabschlusses auf den Bruttostundenlohn. Am stärksten ist der Effekt eines (Fach-)Hochschulabschlusses in der Gruppe der sonstigen Produktionsberufe, in den Metall- und Elektroberufen sowie in Berufen der Naturwissenschaften und Informatik. Regressionen getrennt nach den Wirtschaftsbereichen der jeweiligen Betriebe zeigen außerdem, dass sich ein Fachhochschulabschluss weder in Betrieben des Handwerks noch im Handel signifikant auf den Bruttostundenlohn auswirkt. In Handwerksbetrieben hat auch ein Universitätsabschluss keinen positiven Einfluss auf den Lohn. Tatsächlich sind die Koeffizienten beider Arten von Hochschulabschlüssen hier sogar negativ, allerdings nicht statistisch signifikant. Den größten positiven Effekt auf das Einkommen hat ein (Fach-)Hochschulabschluss in Betrieben der Industrie. Dies deutet darauf hin, dass die Branchen aufgrund ihrer verschiedenen Geschäftsmodelle unterschiedlichen Qualifizierungsbedarf haben, der auf gleichwertige, aber nicht gleichartige Profile von Fortgebildeten und Akademikerinnen bzw. Akademikern hinweist.

Um die Faktoren, die das Einkommen von Fortbildungsabsolvierenden beeinflussen, noch einmal spezifischer betrachten zu können, wurde auch eine Regressionsanalyse nur für die Gruppe der Fortgebildeten durchgeführt, deren Ergebnisse mit den Ergebnissen der Gesamtregression verglichen wurden. Hier zeigt sich, dass etwa die Betriebszugehörigkeit einen hochsignifikanten Einfluss hat und der Koeffizient im Vergleich zur Gesamtregression dabei etwas größer ist. Dies könnte daran liegen, dass viele Beschäftigte mit Fortbildungsabschluss in Industrie und Handwerk arbeiten (siehe Abb. 2) und dort Tarifverträgen unterliegen, die häufig bei Lohnsteigerungen auch die Dauer der Betriebszugehörigkeit berücksichtigen. Interessanterweise ist der Effekt der Betriebszugehörigkeit bei Frauen doppelt so hoch wie bei Männern. Es zeigt sich bei allen Regressionen, dass Männer im Durchschnitt einen höheren Bruttostundenlohn erhalten als Frauen, allerdings ist diese Lohnprämie unter Fortbildungsabsolvierenden höher als bei Akademikerinnen bzw. Akademikern. Es lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit sagen, ob dies nicht an unbeobachtbaren Drittvariablen, beispielsweise der konkreten Tätigkeit innerhalb eines Berufsbereiches, liegt. Unter den Fortgebildeten lässt sich zudem kein signifikant negativer Effekt von Teilzeitarbeit mehr erkennen, deren Koeffizient in der Gesamtregression noch hochsignifikant war.

## 6 Fazit

Es wird immer wieder diskutiert, ob die steigende Akademisierung des Arbeitsmarktes zur Verdrängung von beruflichen Abschlüssen führt oder die Arbeitsmarktperspektiven von solchen negativ beeinflusst. Die vorhandenen Forschungsergebnisse kommen hierbei nicht zu einem eindeutigen Befund. Die vorliegende Analyse stellt zahlreiche Aspekte der Arbeitsmarkt- und Karriereperspektiven für Fortbildungsabsolvierende dar und vergleicht diese sowohl mit denen von Akademikerinnen bzw. Akademikern mit Fachhochschul- und Universitätsabschluss als auch mit denen von Personen mit beruflicher Ausbildung.

Es zeigt sich, dass Fortbildungsabsolvierende auf dem Arbeitsmarkt sehr gefragt sind. Die Nachfrage nach Fortbildungsabsolvierenden ist bis zum Jahr 2019 stetig gestiegen, und die Erwerbslosenquoten dieser Gruppe sind noch geringer als die von Akademikerinnen bzw. Akademikern. Es ist zu erwarten, dass sich die Nachfrage nach Fortgebildeten nach einem konjunktur- und pandemiebedingten Tief wieder auf einem hohen Niveau einpendeln wird, da in vielen Berufen für Fortbildungsabsolvierende trotz allem noch starke Engpässe herrschen.

Die Untersuchung von beruflichen Merkmalen auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018 zeigt, dass eine Fortbildung gute Aufstiegschancen bietet. Der Anteil von Fortbildungsabsolvierenden mit Führungsverantwortung liegt deutlich über dem entsprechenden Anteil bei Akademikerinnen bzw. Akademikern oder Personen mit einer beruflichen Ausbildung. Für junge Menschen, die früh Verantwortung übernehmen und das Tätigkeitsfeld aktiv gestalten wollen, kann dies ein hoher Attraktivitätsfaktor sein. Da der Berufseinstieg im Vergleich zu Akademikerinnen bzw. Akademikern früher erfolgt, können Fortbildungsabsolvierende mit ihrer höheren Berufserfahrung frühzeitig in die Familien-



planung einsteigen. Betrachtet man die Änderungen am Arbeitsplatz über die vergangenen zwei Jahre (2016 bis 2018), zeigt sich, dass Fortbildungsabsolvierende signifikant häufiger mit neuen Maschinen und Anlagen sowie neuen Fertigungs- und Verfahrenstechnologien zu tun haben als Beschäftigte anderer Qualifikationsgruppen. Sie dürften demnach im digitalen Wandel besonders intensiv gefordert sein.

Es zeigt sich außerdem, dass sich eine Aufstiegsfortbildung für Personen mit dualer oder schulischer Ausbildung mit Blick auf das Einkommen deutlich auszahlt. Das durchschnittliche Bruttomonatseinkommen von Fortgebildeten liegt 39,5 Prozent über dem von Personen mit einer Berufsausbildung und der durchschnittliche Bruttostundenlohn liegt 28,8 Prozent höher. Im Vergleich zum Einkommen von Akademikerinnen bzw. Akademikern zeigt die Regressionsanalyse aber auch einen signifikant positiven Effekt eines (Fach-)Hochschulabschlusses auf den durchschnittlichen Bruttostundenlohn. Dieser unterscheidet sich jedoch deutlich nach Berufs- und Wirtschaftsbereichen und wird im Lebensverlauf ggf. dadurch relativiert, dass Fortgebildete häufig bereits früher Einkommen erzielen. Entscheidender als der Abschluss ist somit das berufliche Tätigkeitsfeld. Ein Viertel der Fortbildungsabsolvierenden verdient mehr als der/die durchschnittliche Fachhochschulabsolvent/-in.

## Literatur

- BEINKE, L.: Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt am Main u. a. 2006
- BRÄNDLE, T.; KUGLER, P.; ZÜHLKE, A.: Lebensinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien in Deutschland. Tübingen 2019. URL: [https://www.iaw.edu/files/dokumente/Lebenseinkommen\\_im\\_Vergleich\\_final.pdf](https://www.iaw.edu/files/dokumente/Lebenseinkommen_im_Vergleich_final.pdf) (Stand: 10.12.2021)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2020. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2020.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf) (Stand: 10.12.2021)
- BURSTEDDE, A.; FLAKE, R.; JANSEN, A.; MALIN, L.; RISIUS, P.; SEYDA, S.; SCHIRNER, S.; WERNER, D.: Die Messung des Fachkräftemangels. Methodik und Ergebnisse aus der IW-Fachkräftedatenbank zur Bestimmung von Engpassberufen und zur Berechnung von Fachkräftelücken und anderen Indikatoren. IW-Report Nr. 59. Köln 2020
- CHRISTOPH, B.; LEBER, U.; STÜBER, H.: Einkommen von Bachelor- und Hochschulabsolventen. Höhere Abschlüsse zahlen sich mit dem Alter zunehmend aus. IAB-Kurzbericht 13, 2017. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2017/kb1317.pdf> (Stand: 23.11.2020)
- HALL, A.: Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. BIBB Report 2. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16574> (Stand: 10.12.2021)

- MAAZ, K.; ARTELT, C.; BRUGGER, P.; BUCHHOLZ, S.; KÜHNE, S.; LEERHOFF, H.; RAUSCHENBACH, T.; ROCKMANN, U.; ROSSBACH, H.-G.; SCHRADER, J.; SEEBER, S.: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020
- RÖTTGER, C.; WEBER, B.; WEBER, E.: Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg 2020. URL: [http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo\\_2020.pdf](http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf) (Stand: 23.11.2020)
- SEIFERT, K. H.: Die Bedeutung der Beschäftigungsaussichten im Rahmen des Berufswahlprozesses. Kurzfassung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 15 (1982) 1, S. 78–80

## Anhang

**Tabelle A1: Spezialistenberufe nach KldB 2010**

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
11103	Berufe in der Landwirtschaft (ohne Spezialisierung)	27,3 %	67,3 %
11113	Berufe in der Landtechnik	73,0 %	18,9 %
11123	Landwirtschaftliche Sachverständige	28,8 %	62,8 %
11133	Berufe im landwirtschaftlich-technischen Laboratorium	50,5 %	41,2 %
11183	Berufe in der Landwirtschaft (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	52,0 %	35,4 %
11193	Aufsichtskräfte – Landwirtschaft	73,6 %	20,3 %
11.213	Berufe in der Nutztierhaltung (außer Geflügelhaltung)	64,9 %	24,8 %
11223	Berufe in der Geflügelhaltung	71,0 %	8,4 %
11233	Berufe in der Imkerei	*	55,6 %
11283	Berufe in der Tierwirtschaft (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	59,3 %	27,3 %
11293	Aufsichtskräfte – Tierwirtschaft	76,8 %	17,0 %
11333	Hufbeschlagschmiede/-schmiedinnen	72,2 %	3,0 %
11393	Aufsichtskräfte – Pferdewirtschaft	76,9 %	6,7 %
11423	Berufe in der Fischerei	100,0 %	0,0 %
11.493	Aufsichtskräfte – Fischwirtschaft	82,4 %	9,4 %
11593	Aufsichtskräfte – Tierpflege	74,7 %	16,0 %
11603	Berufe im Weinbau	83,0 %	10,9 %
11693	Aufsichtskräfte – Weinbau	88,8 %	7,1 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
11713	Berufe in der Forstwirtschaft	33,9 %	64,0 %
11723	Berufe in der Natur- und Landschaftspflege	48,1 %	22,7 %
11793	Aufsichtskräfte – Forst- und Jagdwirtschaft, Landschaftspflege	85,1 %	3,1 %
12103	Berufe im Gartenbau (ohne Spezialisierung)	55,0 %	31,5 %
12.113	Berufe im Obst- und Gemüsebau	42,1 %	48,4 %
12123	Berufe in Baumschule, Staudengärtnerei und Zierpflanzenbau	63,7 %	26,4 %
12133	Berufe in der Friedhofsgärtnerei	80,0 %	*
12143	Berufe im Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau	70,2 %	10,1 %
12193	Aufsichtskräfte – Gartenbau	89,4 %	6,1 %
12203	Berufe in der Floristik	82,3 %	*
12293	Aufsichtskräfte – Floristik	92,3 %	2,7 %
21113	Berufe im Berg- und Tagebau	77,9 %	13,5 %
21.123	Berufe in der Sprengtechnik	84,7 %	3,4 %
21193	Aufsichtskräfte – Berg- und Tagebau und Sprengtechnik	81,6 %	7,8 %
21213	Berufe in der Naturstein- und Mineralaufbereitung	*	23,5 %
21223	Berufe in der Baustoffherstellung	55,6 %	38,7 %
21233	Berufe in der Steinmetztechnik	76,1 %	14,3 %
21293	Aufsichtskräfte – Naturstein- und Mineralaufbereitung und -verarbeitung und Baustoffherstellung	86,7 %	2,3 %
21313	Berufe in der Glasherstellung	71,9 %	13,1 %
21323	Berufe im Glasapparatebau	72,2 %	27,8 %
21.363	Berufe in der Feinoptik	70,4 %	17,3 %
21393	Aufsichtskräfte – Industrielle Glasherstellung und -verarbeitung	83,4 %	11,1 %
21413	Berufe in der Industriekeramik (Verfahrens- und Anlagentechnik)	77,1 %	20,1 %
21423	Berufe in der Industriekeramik (Modelltechnik)	81,5 %	14,8 %
21493	Aufsichtskräfte – Industrielle Keramikherstellung und -verarbeitung	88,6 %	5,9 %
22103	Berufe in der Kunststoff- und Kautschukherstellung (ohne Spezialisierung) – komplexe Spezialistentätigkeiten	69,3 %	17,6 %
22183	Berufe in der Kunststoff- und Kautschukherstellung und -verarbeitung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	62,8 %	11,6 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
22193	Aufsichtskräfte – Kunststoff- und Kautschukherstellung und -verarbeitung	88,4 %	3,7 %
22.203	Berufe in der Farb- und Lacktechnik (ohne Spezialisierung)	77,9 %	10,3 %
22293	Aufsichtskräfte – Farb- und Lacktechnik	93,3 %	1,8 %
22303	Berufe in der Holzbe- und -verarbeitung (ohne Spezialisierung)	79,6 %	14,4 %
22333	Berufe in der Produktion von Fertigprodukten aus Holz und Holzwerkstoffen	73,3 %	5,0 %
22343	Berufe im Holz-, Möbel- und Innenausbau	79,7 %	11,1 %
22393	Aufsichtskräfte – Holzbe- und -verarbeitung	91,9 %	3,7 %
23113	Berufe in der Papierherstellung	84,5 %	8,9 %
23123	Berufe in der Papierverarbeitung und Verpackungstechnik	66,0 %	20,1 %
23.193	Aufsichtskräfte – Papier- und Verpackungstechnik	93,6 %	3,2 %
23213	Berufe in der Digital- und Printmediengestaltung	65,9 %	14,6 %
23223	Berufe im Grafik-, Kommunikations- und Fotodesign	38,0 %	42,9 %
23293	Aufsichtskräfte – Technische Mediengestaltung	81,6 %	10,2 %
23313	Berufe in der Fototechnik	52,7 %	30,0 %
23393	Aufsichtskräfte – Fototechnik und Fotografie	88,5 %	6,6 %
23413	Berufe in der Drucktechnik	72,1 %	14,3 %
23423	Berufe in der Buchbinderei und Druckweiterverarbeitung	50,6 %	38,4 %
23.493	Aufsichtskräfte – Drucktechnik und -weiterverarbeitung, Buchbinderei	87,6 %	4,2 %
24113	Berufe in der Hüttentechnik	84,4 %	10,5 %
24123	Berufe in der Metallumformung	81,9 %	12,1 %
24133	Berufe in der industriellen Gießerei	72,0 %	20,7 %
24193	Aufsichtskräfte – Metallerzeugung	89,4 %	3,2 %
24203	Berufe in der Metallbearbeitung (ohne Spezialisierung)	76,4 %	12,5 %
24233	Berufe in der spanenden Metallbearbeitung	87,1 %	2,9 %
24243	Berufe in der Metallbearbeitung durch Laserstrahl	73,0 %	5,6 %
24.293	Aufsichtskräfte – Metallbearbeitung	94,2 %	2,4 %
24303	Berufe in der Metalloberflächenbehandlung (ohne Spezialisierung)	74,4 %	8,1 %
24393	Aufsichtskräfte – Metalloberflächenbehandlung	84,4 %	8,6 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
24413	Berufe im Metallbau	76,4 %	13,8 %
24423	Berufe in der Schweiß- und Verbindungstechnik	88,1 %	4,6 %
24493	Aufsichtskräfte – Metallbau und Schweißtechnik	89,7 %	2,9 %
24513	Berufe in der Feinwerktechnik	76,0 %	11,3 %
24523	Berufe in der Werkzeugtechnik	84,7 %	9,4 %
24.533	Berufe im Uhrmacherhandwerk	100,0 %	0,0 %
24593	Aufsichtskräfte – Feinwerk- und Werkzeugtechnik	94,7 %	2,8 %
25103	Berufe in der Maschinenbau- und Betriebstechnik (ohne Spezialisierung) – komplexe Spezialistentätigkeiten	69,2 %	21,2 %
25133	Technische Servicekräfte in Wartung und Instandhaltung	78,7 %	11,7 %
25183	Berufe in der Maschinenbau- und Betriebstechnik (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	80,0 %	13,3 %
25193	Aufsichtskräfte – Maschinenbau- und Betriebstechnik	91,6 %	4,4 %
25213	Berufe in der Kraftfahrzeugtechnik	80,5 %	10,3 %
25223	Berufe in der Land- und Baumaschinentechnik	69,6 %	7,4 %
25.233	Berufe in der Luft- und Raumfahrttechnik	47,1 %	42,8 %
25243	Berufe in der Schiffbautechnik	57,8 %	32,8 %
25253	Berufe in der Zweiradtechnik	62,9 %	9,1 %
25293	Aufsichtskräfte – Fahrzeug-, Luft-, Raumfahrt- und Schiffbautechnik	94,6 %	2,0 %
26113	Berufe in der Mechatronik	50,5 %	28,0 %
26123	Berufe in der Automatisierungstechnik	74,0 %	18,4 %
26193	Aufsichtskräfte – Mechatronik und Automatisierungstechnik	93,9 %	3,2 %
26223	Berufe in der Elektromaschinentechnik	73,0 %	18,0 %
26.233	Berufe in der Energie- und Kraftwerkstechnik	79,7 %	13,3 %
26243	Berufe in der regenerativen Energietechnik	76,7 %	8,3 %
26253	Berufe in der elektrischen Betriebstechnik	78,4 %	10,9 %
26263	Berufe in der Leitungsinstallation und -wartung	75,8 %	3,5 %
26293	Aufsichtskräfte – Energietechnik	90,5 %	5,7 %
26303	Berufe in der Elektrotechnik (ohne Spezialisierung)	68,8 %	20,5 %
26313	Berufe in der Informations- und Telekommunikationstechnik	54,7 %	32,0 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
26323	Berufe in der Mikrosystemtechnik	57,3 %	37,6 %
26.333	Berufe in der Luftverkehrs-, Schiffs- und Fahrzeugelektronik	69,6 %	25,3 %
26383	Berufe in der Elektrotechnik (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	59,9 %	31,2 %
26393	Aufsichtskräfte – Elektrotechnik	93,4 %	3,5 %
27103	Berufe in der technischen Forschung und Entwicklung (ohne Spezialisierung)	44,0 %	47,4 %
27183	Berufe in der technischen Forschung und Entwicklung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	32,2 %	64,5 %
27223	Berufe in der Konstruktion und im Gerätebau	55,5 %	39,6 %
27283	Technisches Zeichnen, Konstruktion und Modellbau (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	66,0 %	27,7 %
27293	Aufsichtskräfte – Technisches Zeichnen, Konstruktion und Modellbau	64,8 %	28,2 %
27.303	Berufe in der technischen Produktionsplanung und -steuerung	65,0 %	26,3 %
27313	Berufe in der technischen Qualitätssicherung	60,1 %	33,7 %
27393	Aufsichtskräfte – Technische Produktionsplanung und -steuerung	78,0 %	10,3 %
28103	Berufe in der Textiltechnik (ohne Spezialisierung)	67,8 %	24,5 %
28113	Berufe in der Textilgestaltung	47,2 %	36,2 %
28123	Berufe in der Textilherstellung	71,9 %	16,4 %
28133	Berufe in der Garn- und Seilherstellung	83,3 %	*
28143	Berufe in der Textilveredlung	53,4 %	11,0 %
28.193	Aufsichtskräfte – Textiltechnik und -produktion	91,2 %	2,5 %
28213	Berufe im Modedesign	52,7 %	36,1 %
28223	Berufe in der Bekleidungs-, Hut- und Mützenherstellung	63,3 %	31,8 %
28293	Aufsichtskräfte – Textilverarbeitung	69,7 %	3,2 %
28313	Berufe in der Lederherstellung	82,6 %	12,1 %
28333	Berufe in der Schuhherstellung	82,6 %	5,0 %
28343	Berufe in der Pelzbe- und -verarbeitung	69,2 %	*
28393	Aufsichtskräfte – Leder-, Pelzherstellung und -verarbeitung	92,6 %	2,4 %
29.103	Berufe in der Getränkeherstellung (ohne Spezialisierung)	70,1 %	12,4 %
29113	Brauer/innen und Mälzer/innen	65,2 %	25,8 %
29123	Weinküfer/innen	66,7 %	22,2 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
29133	Brenner/innen und Destillateure/Destillateurinnen	45,0 %	*
29143	Berufe in der Fruchtsafttechnik	72,6 %	3,4 %
29193	Aufsichtskräfte – Getränkeherstellung	72,1 %	23,0 %
29203	Berufe in der Lebensmittelherstellung (ohne Spezialisierung)	67,3 %	18,4 %
29213	Berufe in der Mühlenprodukt- und Futtermittelherstellung	82,1 %	10,3 %
29.223	Berufe in der Back- und Konditoreiwarenherstellung	78,0 %	11,1 %
29233	Berufe in der Fleischverarbeitung	69,0 %	7,3 %
29243	Berufe in der Fischverarbeitung	*	*
29253	Berufe in der Milchproduktherstellung	81,6 %	12,8 %
29263	Berufe in der Süßwarenherstellung	74,8 %	9,0 %
29273	Berufe in der Tabakwarenherstellung	55,8 %	39,5 %
29283	Berufe in der Lebensmittelherstellung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	44,4 %	43,4 %
29293	Aufsichtskräfte – Lebensmittel- und Genussmittelherstellung	90,3 %	2,4 %
29.393	Aufsichtskräfte – Speisenzubereitung	90,3 %	2,7 %
31103	Berufe in der Bauplanung und -überwachung (ohne Spezialisierung)	59,3 %	32,6 %
31133	Berufe in der Bauplanung von Verkehrswegen und -anlagen	47,3 %	48,8 %
31143	Berufe in der Wasserwirtschaft	44,3 %	49,8 %
31153	Berufe in der Bauwerkserhaltung und -erneuerung	70,1 %	14,0 %
31163	Bausachverständige und Baukontrolleure/-kontrolleurinnen	69,6 %	21,2 %
31173	Berufe in der Bauabrechnung und -kalkulation	53,5 %	38,5 %
31193	Aufsichtskräfte – Bauplanung und -überwachung, Architektur	71,9 %	16,2 %
31.213	Berufe in der Vermessungstechnik	72,5 %	16,7 %
31223	Berufe in der Kartografie	68,4 %	24,2 %
32103	Berufe im Hochbau (ohne Spezialisierung)	69,6 %	28,1 %
32113	Berufe im Beton- und Stahlbetonbau	70,4 %	22,6 %
32123	Berufe im Maurerhandwerk	86,3 %	2,5 %
32193	Aufsichtskräfte – Hochbau	82,5 %	6,2 %
32203	Berufe im Tiefbau (ohne Spezialisierung)	78,0 %	18,7 %
32223	Berufe im Straßen- und Asphaltbau	81,6 %	15,4 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
32.233	Berufe im Gleisbau	39,9 %	52,7 %
32243	Berufe im Brunnenbau	77,2 %	7,0 %
32253	Berufe im Kanal- und Tunnelbau	84,5 %	5,9 %
32263	Berufe im Kultur- und Wasserbau	70,0 %	24,9 %
32293	Aufsichtskräfte – Tiefbau	79,1 %	13,6 %
33133	Berufe in der Parkettverlegung	87,0 %	0,0 %
33193	Aufsichtskräfte – Bodenverlegung	86,0 %	2,3 %
33213	Berufe für Maler- und Lackiererarbeiten	80,1 %	1,9 %
33.223	Berufe für Stuckateurarbeiten	79,4 %	6,5 %
33233	Berufe in der Bauwerksabdichtung	66,7 %	*
33243	Berufe im Holz- und Bautenschutz	80,2 %	12,1 %
33293	Aufsichtskräfte – Maler- und Lackierer-, Stuckateurarbeiten, Bauwerksabdichtung, Holz- und Bautenschutz	89,6 %	1,6 %
33303	Berufe im Aus- und Trockenbau (ohne Spezialisierung)	68,6 %	10,8 %
33323	Berufe in der Zimmerei	84,5 %	3,5 %
33393	Aufsichtskräfte – Aus- und Trockenbau, Isolierung, Zimmerei, Glaserei, Rollladen- und Jalousiebau	89,2 %	3,5 %
34103	Berufe in der Gebäudetechnik (ohne Spezialisierung)	78,2 %	7,6 %
34.193	Aufsichtskräfte – Gebäudetechnik	81,7 %	11,9 %
34203	Berufe in der Klempnerei (ohne Spezialisierung)	82,9 %	6,5 %
34213	Berufe in der Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	79,5 %	5,5 %
34233	Berufe in der Kältetechnik	79,5 %	5,0 %
34293	Aufsichtskräfte – Klempnerei, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	91,9 %	2,1 %
34303	Berufe in der Ver- und Entsorgung (ohne Spezialisierung)	70,9 %	20,0 %
34313	Berufe in der Wasserversorgungs- und Abwassertechnik	76,2 %	14,6 %
34323	Berufe im Rohrleitungsbau	79,6 %	13,6 %
34.333	Berufe in der Abfallwirtschaft	66,1 %	21,6 %
34343	Berufe im Anlagen-, Behälter- und Apparatebau	73,0 %	18,8 %
34393	Aufsichtskräfte – Ver- und Entsorgung	94,0 %	3,6 %
41103	Berufe in der Mathematik (ohne Spezialisierung)	10,5 %	80,4 %
41203	Berufe in der Biologie (ohne Spezialisierung)	22,9 %	71,2 %



KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
41213	Berufe im biologisch-technischen Laboratorium	41,7 %	49,7 %
41283	Berufe in der Biologie (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	44,6 %	46,9 %
41293	Aufsichtskräfte – Biologie	62,9 %	31,4 %
41.303	Berufe in der Chemie (ohne Spezialisierung)	71,7 %	16,5 %
41313	Berufe in der Chemie- und Pharmatechnik	68,6 %	25,6 %
41323	Berufe im chemisch-technischen Laboratorium	71,6 %	23,2 %
41333	Steuerer/Steuerinnen von chemischen Verfahrensanlagen	83,8 %	8,2 %
41343	Steuerer/Steuerinnen von Erdöl- und Erdgasraffinationsanlagen	77,5 %	9,6 %
41383	Berufe in der Chemie (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	51,6 %	32,2 %
41393	Aufsichtskräfte – Chemie	87,6 %	7,8 %
41403	Berufe in der Physik (ohne Spezialisierung)	4,2 %	83,5 %
41.413	Berufe im physikalisch-technischen Laboratorium	54,5 %	41,0 %
41423	Berufe in der Werkstofftechnik	57,7 %	35,2 %
41433	Berufe in der Baustoffprüfung	60,5 %	31,4 %
41483	Berufe in der Physik (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	80,1 %	13,0 %
41493	Aufsichtskräfte – Physik	40,0 %	50,0 %
42113	Berufe in der Geotechnik	40,6 %	45,5 %
42143	Berufe in der Meteorologie	*	78,4 %
42203	Berufe in der Umweltschutztechnik (ohne Spezialisierung)	43,5 %	47,1 %
42.283	Berufe in der Umweltschutztechnik (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	54,2 %	39,1 %
42293	Aufsichtskräfte – Umweltschutztechnik	96,2 %	1,5 %
42313	Berufe in der Umweltschutzverwaltung und -beratung	35,1 %	55,4 %
42323	Gewässer-, Immissionsschutz- und Abfallbeauftragte	50,0 %	44,4 %
42333	Strahlenschutzbeauftragte	83,8 %	8,1 %
43103	Berufe in der Informatik (ohne Spezialisierung)	33,6 %	51,0 %
43113	Berufe in der Wirtschaftsinformatik	28,2 %	49,4 %
43123	Berufe in der technischen Informatik	55,9 %	26,0 %
43.153	Berufe in der Medieninformatik	31,3 %	49,7 %
43223	Berufe in der IT-Anwendungsberatung	35,7 %	52,7 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
43233	Berufe im IT-Vertrieb	47,4 %	34,4 %
43313	Berufe in der IT-Netzwerktechnik	65,4 %	24,8 %
43323	Berufe in der IT-Koordination	37,0 %	52,4 %
43333	Berufe in der IT-Organisation	48,5 %	37,1 %
43343	Berufe in der IT-Systemadministration	61,9 %	29,0 %
43353	Berufe in der Datenbankentwicklung und -administration	33,1 %	56,4 %
43.363	Berufe in der Webadministration	34,5 %	50,1 %
43383	Berufe in der IT-Netzwerktechnik, IT-Koordination, IT-Administration und IT-Organisation (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	49,6 %	39,3 %
43413	Berufe in der Softwareentwicklung	31,3 %	56,8 %
43423	Berufe in der Programmierung	41,8 %	42,2 %
51113	Berufe im technischen Eisenbahnbetrieb	89,5 %	2,6 %
51123	Berufe im technischen Luftverkehrsbetrieb	81,6 %	7,7 %
51133	Berufe im technischen Schiffsverkehrsbetrieb	52,6 %	28,2 %
51183	Berufe im technischen Betrieb des Eisenbahn-, Luft- und Schiffsverkehrs (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	*	*
51.193	Aufsichtskräfte – Technischer Betrieb im Eisenbahn-, Luft- und Schiffsverkehr	75,9 %	4,6 %
51223	Berufe in der Überwachung und Wartung der Eisenbahninfrastruktur	44,2 %	30,1 %
51233	Berufe in der Flugsicherungstechnik	35,7 %	49,1 %
51243	Wasserstraßen- und Brückenwärter/innen	72,9 %	20,7 %
51293	Aufsichtskräfte – Überwachung und Wartung der Verkehrsinfrastruktur	90,6 %	7,0 %
51393	Aufsichtskräfte – Lagerwirtschaft, Post und Zustellung, Güterumschlag	71,9 %	5,3 %
51493	Aufsichtskräfte – Personenverkehr (Servicebereich)	75,6 %	3,0 %
51503	Berufe in der Überwachung und Steuerung des Verkehrsbetriebs (ohne Spezialisierung)	75,3 %	15,2 %
51.513	Berufe in der Überwachung und Steuerung des Straßenverkehrsbetriebs	46,8 %	46,8 %
51523	Berufe in der Überwachung und Steuerung des Eisenbahnverkehrsbetriebs	58,5 %	34,5 %
51533	Berufe in der Überwachung und Steuerung des Luftverkehrsbetriebs	40,7 %	14,3 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
51543	Berufe in der Überwachung und Steuerung des Schiffsverkehrs-betriebs	48,5 %	44,7 %
51583	Berufe in der Überwachung und Steuerung des Verkehrsbetriebs (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	67,8 %	19,2 %
51593	Aufsichtskräfte – Überwachung und Steuerung des Verkehrsbetriebs	82,9 %	3,8 %
51613	Verkehrskaufleute	58,9 %	30,4 %
51623	Speditions- und Logistikkaufleute	73,9 %	15,5 %
51.633	Straßen- und Schienenverkehrskaufleute	63,6 %	*
51643	Luftverkehrskaufleute	62,2 %	14,8 %
51653	Schiffahrtkaufleute	51,1 %	37,1 %
51663	Kurier-, Express- und Postdienstleistungskaufleute	8,9 %	32,2 %
52313	Piloten/Pilotinnen und Verkehrsflugzeugführer/innen	66,9 %	12,2 %
52383	Fahrzeugführer/innen im Flugverkehr (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	72,0 %	12,4 %
52413	Nautische Schiffsoffiziere/-offizierinnen und Kapitäne/Kapitäninnen	34,7 %	45,5 %
52423	Schiffsführer/innen in Binnenschifffahrt und Hafenverkehr	76,1 %	4,0 %
52.593	Aufsichtskräfte – Bau- und Transportgeräteführung	88,6 %	6,2 %
53123	Berufe in Arbeitssicherheit und Sicherheitstechnik	56,7 %	20,2 %
53133	Berufe im Brandschutz	71,1 %	16,3 %
53183	Berufe in Objekt-, Personen-, Brandschutz, Arbeitssicherheit (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	81,0 %	6,8 %
53193	Aufsichtskräfte – Objekt-, Personen-, Brandschutz, Arbeitssicherheit	84,4 %	5,9 %
53213	Berufe im Polizeivollzugsdienst	64,5 %	22,6 %
53223	Berufe im Kriminaldienst	*	57,4 %
53233	Berufe im Gerichtsvollzug	87,1 %	9,5 %
53.243	Berufe im Justizvollzugsdienst	73,1 %	15,4 %
53313	Berufe in der Gewerbeaufsicht	15,8 %	83,6 %
53323	Berufe in der Gesundheitsaufsicht und Hygieneüberwachung	84,9 %	10,1 %
53333	Berufe in der Lebensmittelkontrolle	71,4 %	25,1 %
53393	Aufsichtskräfte – Gewerbe- und Gesundheitsaufsicht, Desinfektion	61,5 %	6,2 %
54113	Berufe in der Gebäudereinigung	54,2 %	4,4 %
54193	Aufsichtskräfte – Reinigung	67,3 %	5,0 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
61113	Berufe im Einkauf	61,9 %	32,4 %
61.123	Berufe im Vertrieb (außer Informations- und Kommunikationstechnologien)	68,9 %	21,6 %
61133	Handelsmakler/innen und Auktionatoren/Auktionatorinnen	54,0 %	26,9 %
61203	Kaufleute im Handel (ohne Spezialisierung)	64,9 %	15,2 %
61213	Kaufleute im Groß- und Außenhandel	47,7 %	43,7 %
61283	Kaufleute im Handel (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	69,5 %	19,4 %
61313	Berufe in der Immobilienvermarktung und -verwaltung	61,5 %	26,4 %
61323	Berufe im Facility-Management	63,6 %	24,0 %
62103	Berufe im Verkauf (ohne Produktspezialisierung)	78,1 %	9,9 %
62.183	Berufe im Verkauf (ohne Produktspezialisierung) (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	78,1 %	12,2 %
62193	Aufsichtskräfte – Verkauf	71,0 %	8,9 %
62513	Berufe im Buchhandel	52,6 %	22,8 %
63113	Tourismuskaufleute	39,1 %	36,0 %
63123	Sport- und Fitnesskaufleute, Sportmanager/innen	33,5 %	25,5 %
63143	Reiseleiter/innen und Fremdenführer/innen	36,2 %	39,4 %
63213	Hotelkaufleute	52,3 %	20,6 %
63293	Aufsichtskräfte – Hotellerie	61,2 %	8,4 %
63.303	Berufe im Gastronomieservice (ohne Spezialisierung)	77,6 %	6,9 %
63313	Berufe in der Systemgastronomie	58,4 %	13,4 %
63383	Berufe in der Gastronomie (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	74,1 %	7,1 %
63393	Aufsichtskräfte – Gastronomie und Systemgastronomie	68,2 %	6,8 %
63403	Berufe im Veranstaltungsservice und -management	37,9 %	45,1 %
71303	Berufe in der kaufmännischen und technischen Betriebswirtschaft (ohne Spezialisierung)	41,0 %	42,4 %
71333	Berufe in der Wirtschaftsförderung	13,5 %	81,2 %
71383	Berufe in der Unternehmensorganisation und -strategie (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	31,6 %	62,1 %
71.393	Aufsichtskräfte – Unternehmensorganisation und -strategie	40,2 %	51,8 %
71403	Büro- und Sekretariatskräfte (ohne Spezialisierung)	57,8 %	31,3 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
71413	Fremdsprachensekretäre/-sekretärinnen und Fremdsprachenkorrespondenten/-korrespondentinnen	64,7 %	26,4 %
71423	Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen	26,8 %	42,8 %
71433	Steno- und Phonotypisten/-typistinnen	52,6 %	21,1 %
71493	Aufsichtskräfte – Büro und Sekretariat	61,7 %	26,2 %
71513	Berufe in der Personalentwicklung und -sachbearbeitung	48,0 %	43,1 %
71523	Berufe in der Personaldienstleistung	28,6 %	52,7 %
72.113	Bankkaufleute	65,0 %	23,3 %
72123	Anlageberater/innen und sonstige Finanzdienstleistungsberufe	49,7 %	39,2 %
72133	Versicherungskaufleute	70,7 %	20,6 %
72183	Berufe in Versicherungs- und Finanzdienstleistungen (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	62,4 %	32,6 %
72213	Berufe in der Buchhaltung	75,9 %	19,2 %
72223	Berufe in Kostenrechnung und Kalkulation	62,6 %	32,0 %
72233	Berufe im Controlling	33,0 %	58,5 %
72243	Berufe in Wirtschaftsprüfung	8,8 %	82,2 %
72.303	Berufe in der Steuerberatung	47,1 %	46,4 %
73113	Assistenzkräfte in Rechtsanwaltskanzlei und Notariat	61,0 %	28,8 %
73163	Berufe im Verfassungsschutz	*	*
73183	Berufe in Rechtsberatung, -sprechung und -ordnung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	44,0 %	52,2 %
73203	Berufe in der öffentlichen Verwaltung (ohne Spezialisierung)	47,6 %	47,3 %
73213	Berufe in der Sozialverwaltung und -versicherung	73,1 %	23,0 %
73223	Verwaltende Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen	70,2 %	23,3 %
73233	Berufe in der Steuerverwaltung	38,2 %	56,7 %
73.243	Berufe im Zolldienst	*	*
73253	Berufe in der Justizverwaltung	42,2 %	42,5 %
73283	Berufe in der öffentlichen Verwaltung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	67,3 %	26,5 %
73293	Aufsichtskräfte – Verwaltung	65,5 %	29,3 %
73313	Berufe im Archivwesen	*	73,3 %
73323	Berufe im Bibliothekswesen	29,2 %	67,5 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
73333	Berufe im Dokumentations- und Informationsdienst	40,1 %	40,8 %
81103	Medizinische Fachangestellte (ohne Spezialisierung)	87,3 %	2,8 %
81.113	Zahnmedizinische Fachangestellte	86,9 %	2,6 %
81143	Tiermedizinische Fachangestellte	74,0 %	7,7 %
81183	Medizinische Fachangestellte (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	88,5 %	5,5 %
81213	Medizinisch-technische Berufe im Laboratorium	71,4 %	12,3 %
81223	Medizinisch-technische Berufe in der Funktionsdiagnostik	69,4 %	22,2 %
81233	Medizinisch-technische Berufe in der Radiologie	82,8 %	10,5 %
81243	Medizinisch-technische Berufe in der Veterinärmedizin	56,1 %	34,1 %
81313	Berufe in der Fachkrankenpflege	93,6 %	4,3 %
81.323	Berufe in der Fachkinderkrankenpflege	94,2 %	3,5 %
81333	Berufe in der operations-/medizintechnischen Assistenz	49,9 %	45,5 %
81343	Berufe im Rettungsdienst	75,9 %	13,9 %
81353	Berufe in der Geburtshilfe und Entbindungspflege	77,6 %	7,1 %
81383	Berufe in der Gesundheits- und Krankenpflege (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	85,0 %	9,8 %
81393	Aufsichtskräfte – Gesundheits- und Krankenpflege, Rettungsdienst und Geburtshilfe	93,7 %	5,3 %
81623	Berufe in der klinischen Psychologie	30,5 %	58,4 %
81713	Berufe in der Physiotherapie	74,5 %	17,0 %
81.723	Berufe in der Ergotherapie	80,3 %	13,9 %
81733	Berufe in der Sprachtherapie	58,2 %	33,1 %
81743	Berufe in der Musik- und Kunsttherapie	28,3 %	68,3 %
81753	Berufe in der Heilkunde und Homöopathie	69,8 %	20,8 %
81763	Berufe in der Diät- und Ernährungstherapie	51,9 %	42,1 %
81783	Berufe in der nicht ärztlichen Therapie und Heilkunde (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	46,9 %	48,1 %
81883	Berufe in der Pharmazie (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	44,5 %	47,8 %
82103	Berufe in der Altenpflege (ohne Spezialisierung)	82,2 %	6,3 %
82.183	Berufe in der Altenpflege (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	83,2 %	6,8 %
82213	Berufe in der Gesundheitsberatung	57,8 %	33,2 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
82223	Wellnessberufe	62,9 %	12,5 %
82233	Berufe in der Ernährungsberatung	46,9 %	40,0 %
82243	Qualitätsbeauftragte im Gesundheitswesen	76,8 %	21,7 %
82283	Berufe in Ernährungs- und Gesundheitsberatung, Wellness (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	12,9 %	74,3 %
82343	Berufe in der Maskenbildnerei	50,0 %	46,4 %
82393	Aufsichtskräfte – Körperpflege	93,9 %	1,4 %
82.403	Berufe im Bestattungswesen	81,0 %	8,3 %
82493	Aufsichtskräfte – Bestattungswesen	88,3 %	4,7 %
82503	Berufe in der Medizintechnik (ohne Spezialisierung)	66,4 %	25,3 %
82513	Berufe in der Orthopädie- und Rehathechnik	83,9 %	2,7 %
82523	Berufe in der Augenoptik	74,2 %	15,2 %
82533	Berufe in der Hörgeräteakustik	78,2 %	12,8 %
82593	Aufsichtskräfte – Medizin-, Orthopädie- und Rehathechnik	93,5 %	5,0 %
83123	Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik	32,4 %	54,5 %
83.133	Berufe in Heilerziehungspflege und Sonderpädagogik	84,0 %	12,7 %
83143	Berufe in der Haus- und Familienpflege	68,0 %	12,2 %
83193	Aufsichtskräfte – Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege	78,1 %	20,6 %
83213	Berufe in der Hauswirtschaft	77,8 %	3,3 %
83223	Berufe in der Verbraucherberatung	39,7 %	51,4 %
83293	Aufsichtskräfte – Hauswirtschaft und Verbraucherberatung	83,7 %	5,4 %
83323	Berufe in der Gemeindefarbeit	35,0 %	57,2 %
83333	Angehörige geistlicher Orden und Mutterhäuser	47,0 %	43,0 %
83.383	Berufe in der Theologie und Gemeindefarbeit (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	40,8 %	43,2 %
84183	Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	53,8 %	28,9 %
84213	Lehrkräfte für berufsbildende Fächer	48,7 %	47,1 %
84223	Berufe in der betrieblichen Ausbildung und Betriebspädagogik	71,7 %	22,0 %
84413	Berufe in der Musikpädagogik	23,6 %	63,8 %
84483	Lehrkräfte an außerschulischen Bildungseinrichtungen (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	52,9 %	30,1 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
84503	Sportlehrer/innen (ohne Spezialisierung)	34,7 %	35,8 %
84513	Fahrlehrer/innen	81,3 %	4,0 %
84.523	Fluglehrer/innen	54,1 %	17,7 %
84533	Tanzlehrer/innen	54,2 %	14,0 %
84543	Trainer/innen – Ballsportarten	33,7 %	30,3 %
84553	Trainer/innen – Fitness und Gymnastik	50,4 %	20,6 %
84583	Sportlehrer/innen (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	46,1 %	28,0 %
91233	Berufe in der Archäologie	26,9 %	57,9 %
91343	Berufe in der Markt- und Meinungsforschung	29,8 %	61,8 %
92113	Berufe in Werbung und Marketing	27,3 %	62,2 %
92.123	Berufe im Dialogmarketing	55,6 %	20,9 %
92133	Berufe im Kundenmanagement	54,2 %	35,2 %
92203	Berufe in der Öffentlichkeitsarbeit	15,1 %	75,2 %
92303	Verlags- und Medienkaufleute (ohne Spezialisierung)	29,5 %	54,5 %
92383	Verlags- und Medienkaufleute (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	42,0 %	37,6 %
92413	Redakteure/Redakteurinnen und Journalisten/Journalistinnen	20,5 %	63,1 %
93103	Berufe im Produkt- und Industriedesign	47,8 %	31,7 %
93213	Berufe in der Innenarchitektur	58,1 %	18,6 %
93.223	Berufe im visuellen Marketing	64,2 %	19,4 %
93233	Berufe in der Raumausstattung	71,8 %	2,4 %
93293	Aufsichtskräfte – Innenarchitektur, visuelles Marketing, Raumausstattung	90,7 %	4,8 %
93303	Berufe in Kunsthandwerk und bildender Kunst (ohne Spezialisierung)	36,0 %	45,3 %
93313	Berufe in der Bildhauerei	39,1 %	35,9 %
93323	Kunstmaler/innen und Zeichner/innen	43,1 %	39,2 %
93333	Berufe in der Drechslerei und Spielzeugherstellung	45,5 %	33,3 %
93343	Berufe im Vergolderhandwerk	100,0 %	0,0 %
93.383	Berufe in Kunsthandwerk und bildender Kunst (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	19,1 %	69,1 %
93393	Aufsichtskräfte – Kunsthandwerk und bildende Kunst	80,0 %	7,5 %



KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
93413	Berufe in der kunsthandwerklichen Keramikgestaltung	75,6 %	4,5 %
93433	Berufe in der kunsthandwerklichen Glasbläserei	67,3 %	20,0 %
93493	Aufsichtskräfte – Kunsthandwerkliche Keramik- und Glasgestaltung	76,8 %	4,5 %
93513	Berufe in der kunsthandwerklichen Metallgestaltung	45,5 %	45,9 %
93523	Berufe in der kunsthandwerklichen Schmuckwarenherstellung, Edelstein- und Edelmetallbearbeitung	63,8 %	7,5 %
93593	Aufsichtskräfte – Kunsthandwerkliche Metallgestaltung	90,8 %	2,3 %
93.603	Berufe im Musikinstrumentenbau (ohne Spezialisierung)	62,2 %	18,9 %
93613	Berufe im Streich- und Zupfinstrumentenbau	*	*
93623	Berufe im Holzblasinstrumentenbau	60,0 %	30,0 %
93633	Berufe im Metallblasinstrumentenbau	88,6 %	*
93643	Berufe im Klavier- und Cembalobau	58,3 %	*
93653	Berufe im Orgel- und Harmoniumbau	61,9 %	19,0 %
93683	Berufe im Musikinstrumentenbau (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	0,0 %	*
93693	Aufsichtskräfte – Musikinstrumentenbau	92,8 %	*
94.183	Musik-, Gesangs- und Dirigententätigkeiten (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	20,2 %	52,4 %
94243	Athleten/Athletinnen und Berufssportler/innen	14,8 %	7,5 %
94283	Berufe in Schauspiel, Tanz und Bewegungskunst (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe) – komplexe Spezialistentätigkeiten	29,6 %	28,1 %
94303	Berufe in Moderation und Unterhaltung (ohne Spezialisierung)	45,2 %	25,8 %
94313	Komiker/innen und Kabarettisten/Kabarettistinnen	47,8 %	26,1 %
94323	Zauberer/Zauberinnen und Illusionisten/Illusionistinnen	34,8 %	33,1 %
94383	Berufe in Moderation und Unterhaltung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	39,7 %	30,1 %
94403	Berufe in der Theater-, Film- und Fernsehproduktion (ohne Spezialisierung)	19,3 %	48,9 %
94.413	Berufe in der Regie	22,2 %	41,0 %
94483	Berufe in der Theater-, Film- und Fernsehproduktion (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe)	27,5 %	43,2 %
94493	Aufsichtskräfte – Theater-, Film- und Fernsehproduktion	33,6 %	37,5 %
94513	Berufe in der Veranstaltungs- und Bühnentechnik	66,1 %	8,9 %

KldB 2010	ausgeübte Tätigkeit nach der KldB 2010	Anteil beruflicher Abschluss	Anteil akademischer Abschluss
94523	Berufe in derameratechnik	50,9 %	18,1 %
94533	Berufe in der Bild- und Tontechnik	55,2 %	19,5 %
94593	Aufsichtskräfte – Veranstaltungs-, Kamera- und Tontechnik	58,4 %	27,4 %
94613	Berufe in der Bühnen- und Kostümbildnerie	68,9 %	22,5 %
94.623	Berufe in der Requisite	55,6 %	16,3 %
94693	Aufsichtskräfte – Bühnen- und Kostümbildnerie, Requisite	49,6 %	34,4 %
94713	Berufe in der Museums- und Ausstellungstechnik	52,0 %	40,1 %

\* keine Berechnung aufgrund von Datenanonymisierungen bei zu geringen Fallzahlen.

Stand: 30.06.2020

Quelle: eigene Berechnung auf Basis einer Sonderauswertung der BA, 2021

Tobias Maier

## ► **Aufstiegsfortbildung oder Studium: Für welche Förderung entscheiden sich Betriebe und warum?**

Ob Betriebe Personen mit Aufstiegsfortbildung oder Bachelorabschluss präferieren, verdeutlicht sich in ihrer Aus- und Weiterbildungsstrategie. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche betrieblichen Faktoren dazu beitragen, dass ein Betrieb Mitarbeitende bei einem Studium und/oder einer Aufstiegsfortbildung unterstützt. Anhand einer Online-Nachbefragung des Qualifizierungspanels 2017 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wird gezeigt, dass Betriebe, die sich mit ihrem Ausbildungsengagement gegenüber der Gesellschaft und der betrieblichen Tradition verpflichtet fühlen, ausschließlich Aufstiegsfortbildungen fördern. In stärker digitalisierten Betrieben wird hingegen sowohl der berufliche als auch der akademische Bildungsweg unterstützt. Zudem ist die Tätigkeitsstruktur von Bedeutung: Eine Weiterbildungsstrategie existiert dann, wenn der Betrieb mehrheitlich fachliche oder hochqualifizierte Tätigkeiten ausführt.

### **1 Konkurrenz oder Komplementarität von Personen mit Fortbildungs- und Bachelorabschluss?**

Das vermehrte Angebot an Akademikerinnen und Akademikern und der Wandel hin zu einem zweistufigen Hochschulsystem seit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 verändert die Qualifikationsstruktur des neu auf den Arbeitsmarkt strömenden Arbeitsangebots (vgl. WOLTER/KERST 2015). Offen ist, inwieweit diese bildungspolitisch initiierten Veränderungen die Rekrutierungspräferenzen und die Aus- und Weiterbildungsstrategie von Betrieben beeinflussen. Gemäß der Einordnung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) qualifizieren sowohl Bachelorabschlüsse als auch Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister/-in, Techniker/-in, Betriebswirt/-in)<sup>1</sup> zu vergleichbaren Tätigkeits- und Verantwortungsbereichen auf der Niveaustufe 6.<sup>2</sup>

1 Seit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom 1. Januar 2020 werden Aufstiegsfortbildungen nach BBiG und Handwerksordnung (HwO) unter dem Begriff „höherqualifizierende Berufsbildung“ gefasst. Die Informationen für die in diesem Beitrag vorgebrachten Erkenntnisse wurden jedoch vor der Novelle erfasst und fokussieren nicht ausschließlich auf Fortbildungen nach BBiG und HwO. Um Zweitausbildungen für einen berufsqualifizierenden Abschluss nach DQR 6 im beruflichen Bereich zu kennzeichnen, wird deshalb von „Aufstiegsfortbildung“ gesprochen.

2 Quelle: <https://www.dqr.de/content/2336.php> (Stand: 10.12.2021).

Aufgrund dieser Konstellation wurde bereits früh die Befürchtung geäußert, dass im dualen System ausgebildete Personen durch Personen mit einem Bachelorabschluss ersetzt werden könnten (vgl. DREXEL 2012), was die Attraktivität des berufsbildenden Sektors in Deutschland gefährden könnte (vgl. DEISSINGER 2015). Gegensätzlich dazu kamen erste empirische Studien zu der Einschätzung, dass Bachelorabsolventen und -absolventinnen Personen mit einer dualen Ausbildung oder auch die gleichwertig, jedoch nicht gleichartig qualifizierten Fortbildungsabsolventen und -absolventinnen nicht ersetzen, sondern beide Qualifikationsgruppen in unterschiedlichen Aufgabengebieten (theoretisch versus praktisch) eingesetzt werden (vgl. BAHL u. a. 2011; BOTT/WÜNSCHE 2014; DIETZEN/WÜNSCHE 2012; HIPPACH-SCHNEIDER u. a. 2012). Zum frühen Durchführungszeitpunkt der Studien gab es jedoch wenig Erfahrungen mit Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt, und die Schlussfolgerungen waren eher vorläufiger Natur, insbesondere weil ein großer Teil der Bachelorabsolvierenden anschließend nicht in den Arbeitsmarkt einstieg, sondern sein Studium in einem Masterstudiengang fortsetzte (vgl. BRIEDIS u. a. 2011).

Neuere Studien (ELSHOLZ u. a. 2017; ELSHOLZ u. a. 2018; MOTTWEILER 2018) deuten hingegen durchaus Konkurrenzsituationen zwischen Personen mit Fortbildungs- und Bachelorabschluss an, weisen jedoch auch auf Branchen- bzw. Berufsunterschiede hin. Eindeutig sind diese Ergebnisse jedoch nicht. So heben Euler und Severing (2017) konkurrierende Studienangebote und damit potenziell höhere Konkurrenzsituationen im kaufmännischen im Vergleich zum technischen Bereich hervor. Hingegen kommen Elsholz u. a. (2018) aufgrund von Interviews mit Personalverantwortlichen zu dem Schluss, dass im Einzelhandel die beruflich-betriebliche Bildung eine relative Stabilität aufweist und verschiedene Qualifikationen eher als komplementär zueinander angesehen werden. In der Elektro- und Metall- sowie der Informations- und Kommunikationstechnik-Branche (IKT) ergeben sich hingegen Verdrängungstendenzen, allerdings eher bei kaufmännischen Tätigkeiten (vgl. ELSHOLZ u. a. 2018, S. 58ff.). Ein Einkommensvergleich zwischen Personen mit höherqualifizierender Berufsbildung und Bachelor- bzw. einem Fachhochschuldiplom von Hall (2021a) zeigt ähnliche Löhne im kaufmännischen Bereich zwischen beiden Qualifikationsgruppen, hingegen deutlich höhere Löhne für die akademisch Qualifizierten im technischen Bereich. Dies lässt sich auch auf die Tätigkeitsunterschiede im technischen Bereich mit entsprechend komplexeren Tätigkeiten für akademisch Qualifizierte („Entwickeln/Forschen/Konstruieren“ versus „Messen/Prüfen/Qualitätskontrolle“ und „Reparieren/Instandsetzen“) zurückführen. Junge Erwerbstätige nehmen jedoch sowohl im technischen als auch im kaufmännischen Bereich (im Vergleich zum Handwerk) eine Konkurrenzsituation zwischen beiden Bildungswegen wahr. Diese Wahrnehmung ist umso stärker ausgeprägt, je größer der Betrieb ist (vgl. HALL 2021b). Annen und Mottweiler (2021) stellen auch für kaufmännische Berufe Unterschiede zwischen den Branchen fest, die wieder mit den spezifischen Tätigkeiten und der Unternehmensgröße korrelieren. So sind Erwerbstätige mit akademischer Qualifizierung häufiger mit Aufgaben der Projektinitiierung und des Projektmanagements betraut, operative Tätigkeiten wie direkte Kundeninteraktion werden hingegen häufiger von beruflich

Qualifizierten wahrgenommen. In der Personalführung ergeben sich hingegen keine signifikanten Unterschiede.

Die diverse empirische Befundlage legt nahe, dass eventuell erklärende Faktoren, welche zwischen Betrieben, Branchen und Berufen variieren und die Einstellungs- und Karrierechancen von Fortgebildeten und/oder Bachelorabsolventinnen und -absolventen beeinflussen, bislang übersehen wurden. Das BIBB hinterfragte deshalb im Forschungsprojekt „Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse betrieblicher Präferenzen“ (MAIER u. a. 2020), welche betrieblichen Faktoren die Präferenzen für Bewerber/-innen unterschiedlicher Qualifizierungswege leiten. Im Gegensatz zu vorherigen Studien wurden dabei nicht mögliche, abschlussbezogene Karrierewege aufgezeigt, sondern in kausalanalytischen Verfahren betriebliche Einstellungspräferenzen in einer Konkurrenzsituation identifiziert.

In zwei Betriebsbefragungen – dem Referenz-Betriebssystem (RBS) des BIBB und dem BIBB-Qualifizierungspanel – wurden Vignettenexperimente mit Personalentscheiderinnen und -entscheidern durchgeführt, indem sie gebeten wurden, mögliche Rekrutierungssituationen zu bewerten. Vignettenexperimente verbinden „die Vorteile der Umfrageforschung mit denen experimenteller Designs“ (AUSPURG u. a. 2009, S. 59). Dabei werden den Befragten Objekt-, Situations- oder Personenbeschreibungen vorgelegt, für die sie eine entsprechende Einordnung treffen sollen. Indem in den vorgelegten Vignetten bestimmte Beschreibungsmerkmale experimentell variiert werden, lässt sich herausfiltern, welche Merkmalsausprägungen für eine letztendliche Entscheidung relevant sind. Aufgrund des experimentellen Charakters können die gemessenen Effekte kausal interpretiert werden. Dabei kann die Bewertung der einzelnen Vignetten durch die Befragten auf verschiedene Arten erfolgen: Die Befragten beurteilen jede einzelne Vignette nacheinander und weitgehend unabhängig voneinander (sogenannter Faktorieller Survey) oder sie wählen aus verschiedenen Alternativen die von ihnen präferierte aus und müssen sich somit für eine von mehreren entscheiden (sogenannte *Choice-Experimente*) (vgl. AUSPURG/LIEBE 2011). In dem genannten Forschungsprojekt wurden beide Verfahren verwendet. Dabei zeigte sich jeweils, dass Personen mit Aufstiegsfortbildung und Bachelorabschluss bei der Besetzung von Projektleitungspositionen, welche auf dem DQR-Niveau 6 verortet werden können, konkurrieren. Dabei ist weniger die konkrete fachliche Tätigkeit oder die Branche des Betriebs entscheidend. Die jeweilige Präferenz des Betriebes wird vor allem von seiner **betrieblichen Aus- und Weiterbildungsstrategie** bestimmt.

Das Choice-Experiment stellte Betriebe des RBS<sup>3</sup> vor die Wahl, bei der Besetzung einer Projektleitungsposition zwischen Personen mit einem ausbildungs- oder praxisintegrierenden Bachelorstudium<sup>4</sup> oder einer Aufstiegsfortbildung zu wählen (vgl. MAIER/STEEG 2019; MAIER

---

3 Ausführliche Informationen unter [www.bibb.de/de/12471.php](http://www.bibb.de/de/12471.php) (Stand: 10.12.2021).

4 Ein ausbildungsintegrierendes Studium ermöglicht auch den Erwerb eines Ausbildungsabschlusses nach BBiG/HwO, ein praxisintegrierendes Studium hingegen nicht. In beiden Fällen handelt es sich aber um ein duales Studium mit hohen Praxisanteilen im Betrieb (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013).

2022). Die Ergebnisse des Experimentes zeigen, dass sich ein praxisintegrierendes Studium nachteilig auswirkt, wenn sich die Akademiker/-innen extern bei Betrieben bewerben, die ausschließlich Aufstiegsfortbildungen fördern und selbst nicht im dualen Studium ausbilden. Mit zusätzlicher Berufserfahrung der Bewerber/-innen kann dieses betriebliche Informationsdefizit, das aufgrund des weniger standardisierten und weniger bekannten Abschlusses besteht, aber abgebaut werden. Sowohl in Betrieben, die Erfahrung mit dual Studierenden haben, als auch in solchen, die weder Fortbildungen noch duale Studiengänge unterstützen, ist keine signifikante Präferenz für einen Abschluss erkennbar. Sofern Betriebe nicht explizit in ihrer Aus- und Weiterbildungsstrategie auf die Förderung von Fortbildungen setzen, zeigt sich somit, dass die Abschlüsse im betrieblichen Aufstieg in einer gegenseitigen Konkurrenz stehen.

Die Ergebnisse des Faktoriellen Surveys werden im folgenden Abschnitt 2 näher beleuchtet. Sie fußen auf einer Nachbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels 2017. Diese Befragung wird in Abschnitt 3 weiter analysiert, um zu ergründen, welche betrieblichen Faktoren die Wahl für eine bestimmte Ausbildungsstrategie begünstigen. Zuletzt werden in Abschnitt 4 die Ergebnisse eingeordnet und Rückschlüsse für die Zukunft gezogen.

## 2 Unterschiedliche Qualifizierungswege, unterschiedliche Tätigkeiten?

Um die betrieblichen Präferenzen für bestimmte Qualifizierungswege in unterschiedlichen Aufgaben und Berufsbereichen zu identifizieren, wurde ein Faktorielles Survey Design als Online-Nachbefragung des BIBB-Betriebspanels zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des BIBB des Jahres 2017 (kurz: BIBB-Qualifizierungspanel) durchgeführt (vgl. HÄRING u. a. 2018). In der Vignettenstudie schätzten die Entscheider/-innen aus 726 Betrieben die Einstellungschance eines Bewerbers<sup>5</sup> für eine Stelle mit bestimmten fachlichen Aufgaben und entsprechender Verantwortung ein. Die simulierten Rekrutierungssituationen wurde an strukturelle Gegebenheiten der Betriebe angepasst und auf Berufsbereiche ausgerichtet, welche im Betrieb vorkommen. Dabei handelte es sich um die acht Berufsbereiche „Elektrotechnik (Betriebstechnik)“, „Metalltechnik“, „Informatik (Programmierung)“, „Baudurchführung“, „Chemische Produktion“, „Einzelhandel“, „Finanzen/Banken“ und „Heilerziehung/Heilpädagogik“. Sie wurden gewählt, weil hier im Bildungssystem sowohl Aus- und Fortbildungen als auch Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden (vgl. EULER/SEVERING 2017).

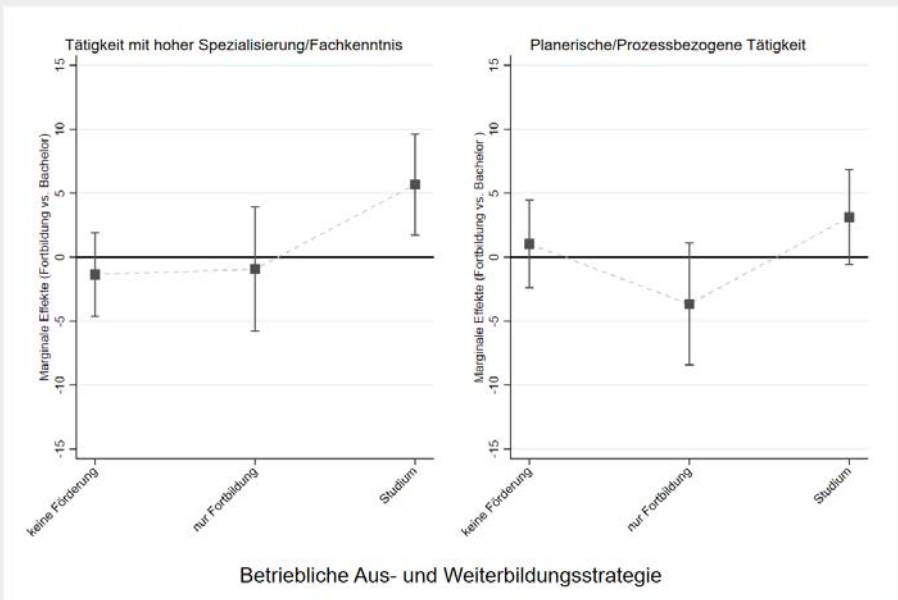
Das besondere Interesse des Faktoriellen Survey galt dem Auswahlverhalten der Betriebe, für die Besetzung von Stellen mit bestimmten fachlichen Tätigkeiten. Die Stellenbeschreibung wurde deshalb sowohl für berufstypische Tätigkeiten ausgelegt, die als „Fachkrafttätigkeiten“ bezeichnet werden können, als auch für Tätigkeiten, die eine hohe Fachkenntnis bzw. Spezialisierung erfordern und in den Prüfungsordnungen der entsprechenden Aufstiegsfortbildungen zu finden sind, sowie für planerische, prozessbezogene Tätigkeiten. Die Befähigung

---

5 Da im Faktoriellen Survey des BIBB-Qualifizierungspanels nur zwischen männlichen Bewerbern gewählt werden konnte, wird in der Ergebnisbeschreibung auch nur das Maskulinum verwendet.

hierzu sollte eher in Studiengängen vermittelt werden, da sie einen stärkeren theoretischen/wissenschaftlichen Fokus haben (vgl. MAIER/MERGENER 2022; MAIER u. a. 2020). Die jeweilige Rekrutierungssituation unterschied sich zudem nach Anzahl und Qualifikation alternativer Bewerber, dem Ausbildungszertifikat (Berufsausbildung, Aufstiegsfortbildung, Bachelor- oder Masterabschluss) und der Berufserfahrung des konkreten Bewerbers. Um die Ausbildungsstrategie der Betriebe in Erfahrung zu bringen, wurde erfragt, ob und in welcher Form sie eine Aufstiegsfortbildung oder ein Studium, in Form eines dualen Studiums oder ein Aufbaustudium zum Bachelor, im gewählten Berufsbereich fördern.

Abbildung 1: Durchschnittliche Rekrutierungschance nach Qualifikation – marginale Effekte zwischen Fortbildungs- und Bachelorabschluss nach fachlichen Tätigkeitsprofilen und Aus- und Weiterbildungsstrategie



Anm.: Random-Intercept-Modelle, Konfidenzintervalle auf 95-Prozent-Niveau

Quelle: MAIER/MERGENER 2022, BIBB-Qualifizierungspanel 2017

Abbildung 1 zeigt die Unterschiede in der Rekrutierungswahrscheinlichkeit für Tätigkeiten, die eine hohe Spezialisierung bzw. Fachkenntnis erfordern bzw. planerisch und prozessbezogen sind, differenziert nach den Ausbildungsstrategien der Betriebe. Es zeigt sich, dass in Betrieben, in denen ein Studium im Berufsbereich gefördert wird, unabhängig von den Tätigkeitsbereichen Bachelorabsolventen gegenüber Fortgebildeten bevorzugt werden. Bei Tätigkeiten, die eine hohe Spezialisierung bzw. Fachkenntnis erfordern, ist die Rekrutie-

rungschance von Bachelorabsolventen signifikant um 5,7 Prozentpunkte höher als bei Fortgebildeten. In Betrieben, die kein Studium im Berufsbereich fördern, ergeben sich hingegen keine signifikanten Unterschiede. Wird hingegen das Optimieren von Prozessen und das Entwickeln innovativer Lösungsstrategien erfragt, zeigt sich, dass in Betrieben, in denen ausschließlich eine Aufstiegsfortbildung im Berufsbereich gefördert wird, Fortgebildete leicht bevorzugt werden. Allerdings ist der Unterschied von 3,1 Prozent in der Einstellungschance zwischen Fortgebildeten und Bachelorabsolventen nicht signifikant. Damit zeigt sich, dass sowohl Bachelorabsolventen für Tätigkeiten in Erwägung gezogen werden, deren Befähigungen explizit in Aufstiegsfortbildungen vermittelt werden, als auch Fortgebildete für Tätigkeiten, die stark planerisch und prozessorientiert sind und häufig in Studienordnungen Berücksichtigung finden. Keine eindeutigen Präferenzen werden erkennbar, wenn weder eine Aufstiegsfortbildung noch ein Bachelorstudium vom Betrieb gefördert werden.

Ebenso zeigt sich im Faktoriellen Survey die Tendenz, dass Betriebe, die ein Studium im Berufsbereich fördern, Personen mit akademischen Qualifikationen für verantwortungsvollere Positionen im Betrieb höhere Chancen zuschreiben. Bei wenigen Bewerbungen erhöhen sich für alle Kandidaten die Einstellungschancen. Ob sich unter den alternativen Kandidaten aber eher Fortgebildete oder Bachelorabsolventen befinden, spielt für die Bewertung der Einstellungschance hingegen keine Rolle. Die mengenmäßige Zunahme von Akademikerinnen und Akademikern auf dem Arbeitsmarkt verändert deshalb das Aufgabenspektrum von Aus- und Fortgebildeten nicht per se. Es hängt vielmehr davon ab, ob der entsprechende Betrieb ein Studium unterstützt (vgl. MAIER/MERGENER 2022; MAIER u. a. 2020).

Sowohl das *Choice-Experiment* bei den Betrieben des RBS als auch der Faktorielle Survey im BIBB-Qualifizierungspanel 2017 offenbart, dass sich die Einstellungschancen von Personen mit Fortbildungs- oder Bachelorabschluss nach der Aus- und Weiterbildungsstrategie der Betriebe unterscheiden. Die Aus- und Weiterbildungsstrategie der Betriebe dürfte deshalb auch maßgeblich zu den bislang bekannten unterschiedlichen Präferenzmustern auf Branchenebene (vgl. ELSHOLZ u. a. 2018; MOTTWEILER/ANNEN 2020) beitragen. Um die zukünftigen Erwerbchancen von Personen mit Fortbildungs- und Bachelorabschluss zu verstehen, müssen deshalb die Mechanismen hinter der strategischen Ausrichtung der Betriebe ergründet werden. Hier können die Branche und das Tätigkeitsfeld des Betriebes durchaus eine Rolle spielen (vgl. BELLMANN u. a. 2014), weil Aus- und Weiterbildungsstrategien in die organisatorische und institutionelle Rahmung des Betriebs eingebettet sind.

### **3 Was bestimmt die Ausbildungsstrategie eines Betriebes?**

#### **3.1 Hypothesen**

Geht man der Frage nach, warum Betriebe sich in einer dualen bzw. betrieblichen Ausbildung engagieren, so wird die Antwort vieler Theorien und Studien zumeist im entsprechenden Kosten-Nutzen-Verhältnis gesehen (für einen Überblick siehe MAIER 2021a, S. 70ff.). Zwar verursacht ein betriebliches Engagement in Ausbildung Kosten, jedoch werden diese



aufgewogen, wenn die Auszubildenden bereits während ihrer Ausbildung produktiv tätig sind (vgl. MERRILEES 1983) oder im Anschluss an den Betrieb gebunden werden (vgl. LINDLEY 1975). Acemoglu und Pischke (1998) zeigen, dass bei selbst ausgebildeten Fachkräften die Produktivität im Vergleich zu den gezahlten Löhnen aus Betriebsicht positiver ausfällt, als bei extern rekrutierten Fachkräften (siehe auch KONINGS/VANORMELINGEN 2015). Zudem liegen bei selbst ausgebildeten Fachkräften Kenntnisse über deren tatsächliche Produktivität vor, während bei einer externen Rekrutierung Transaktionskosten für die Informationsbeschaffung (Rekrutierung) und die Einarbeitung entstehen (vgl. MÜHLEMANN/PFEIFER 2016). Diese Argumente gelten für das duale Ausbildungsmodell, obwohl das in der Ausbildung vermittelte Humankapital aufgrund der bundeseinheitlichen Standardisierung eher als allgemein, im Sinne von berufsbezogen, denn als spezifisch, im Sinne von betriebsbezogen, einzuschätzen ist (vgl. ACEMOGLU/PISCHKE 1998; PFEIFER u. a. 2011).

Hinsichtlich der Motivation der Weiterbildungsförderung seitens der Betriebe wird oftmals das Instrument der betrieblichen Attraktivitätssteigerung angeführt, die auch in der Rekrutierung externer Fachkräfte von Bedeutung ist, weil sie für Arbeitssuchende ein wichtiges Signal für Arbeitgeberqualitäten darstellt (vgl. MOHR u. a. 2013; BACKES-GELLNER/TUOR 2010; SADOWSKI 1980). Die betriebliche Weiterbildungsförderung lässt sich aber auch aus Sicht der Humankapitaltheorie (vgl. BECKER 1964) begründen. Hierfür müssen zunächst die Rahmenbedingungen für die Förderung von Aufstiegsfortbildungen und Studium erläutert werden. So kann ein Betrieb eine Aufstiegsfortbildung oder ein Studium seiner Mitarbeitenden nur dann durch Kostenübernahme oder Freistellung unterstützen, wenn sie seinem Betrieb zugehörig sind. Es handelt sich somit um eine Form der Weiterbildungsförderung für qualifizierte Mitarbeitende, die während der Bildungszeit weiterhin, wenn auch in möglicherweise geringerem Maße, im Betrieb produktiv tätig sind. Auch bei der Förderung eines dualen Studiums als Erstausbildung sind die Auszubildenden im Betrieb tätig. Die Frage, ob damit eher allgemeines oder spezifisches Humankapital erworben wird, lässt sich somit nicht über die Anwesenheit der Studierenden und Fortbildenden im Betrieb beantworten. Zu beachten ist jedoch, dass Fortbildungen nach BBiG/HwO zwar auch bundeseinheitlich geregelt sind, die überwiegende Mehrheit der Fortbildungen jedoch nach § 54 BBiG bzw. § 42a HwO in den Regelungsbereich der zuständigen Stellen fällt.<sup>6</sup> Die Ausgestaltung der Bachelorstudiengänge liegt im Hoheitsgebiet der Hochschulen. Im Gegensatz zur Erstausbildung nach BBiG und HwO bestehen somit für Betriebe bei einer Fortbildungs- und Studienförderung weitaus vielfältigere Wahlmöglichkeiten, um die Mitarbeitenden in Fähigkeiten schulen zu lassen, welche im Interesse des Betriebs stehen, sich in anderen Betrieben aber weniger verwerten lassen (vgl. BECKER 1964). Die Förderung einer formellen Weiterbildung sollte somit dem Zweck dienen, betriebspezifische Fähigkeiten aufzubauen und die Fachkräfte damit langfristig an den Betrieb zu binden.

---

6 Im November 2012 bestanden 223 bundeseinheitlich nach BBiG/HwO geregelte Fortbildungsordnungen. Im Regelungsbereich der zuständigen Stellen waren es hingegen 2.850 Fortbildungsregelungen (Stand: Juli 2012) und 735 Rechtsvorschriften zur beruflichen Fortbildung (vgl. BIBB 2013).

In der Online-Nachbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels unterstützten rund 23 Prozent der teilnehmenden Betriebe sowohl ein Bachelorstudium (dual oder berufsbegleitend) als auch eine Aufstiegsfortbildung durch (teilweise) Freistellung und/oder Kostenübernahme (vgl. MAIER u. a. 2020). Betriebe, die ausschließlich ein Studium, aber keine Aufstiegsfortbildung förderten, waren nur zu sechs Prozent vertreten (vgl. MAIER u. a. 2020).<sup>7</sup> Damit wird deutlich, dass die Studiumsförderung von Betriebsseite im Zusammenhang steht mit der grundsätzlichen Entscheidung, Fachkräfte selbst im Betrieb auszubilden und dafür Kosten in Form von Gebühren oder entgangenen Arbeitsstunden in Kauf zu nehmen. Ist bereits das Ausbildungsmotiv in der Erstausbildung auf die langfristige Fachkräftesicherung ausgerichtet, sollte auch eine erhöhte betriebliche Neigung bestehen, die Mitarbeitenden sowohl bei formalen Weiterbildungen in Form von Aufstiegsfortbildungen als auch beim Studium zu unterstützen, um sie langfristig an den Betrieb zu binden.

### **H1 Betriebe, welche in der eigenen Ausbildung den Weg zur zukünftigen Fachkräftesicherung sehen, fördern auch die Teilnahme ihrer Mitarbeiter/-innen an Aufstiegsfortbildungen und Bachelorstudiengängen.**

Theoretisch schwieriger zu begründen ist, warum Betriebe zwar eine Aufstiegsfortbildung, jedoch kein Studium fördern, obwohl entsprechende berufsspezifische akademische Qualifizierungswege angeboten werden. Denn Signal- und Reputationstheorien (vgl. SADOWSKI 1980; MOHR u. a. 2013), welche sich für die Begründung des betrieblichen Engagements in Weiterbildung heranziehen lassen, legen nicht nahe, warum ein Betrieb sich auf nur eine Form der Weiterbildung beschränken sollte. Eine ausschließliche Förderung von Aufstiegsfortbildungen ließe sich dann erklären, wenn das Ausbildungsmotiv nicht (nur) der eigenen Fachkräftesicherung dient, sondern auch ideologisch begründet wäre. Dies wäre z. B. der Fall, wenn der Betrieb durch sein Engagement in der betrieblichen Ausbildung nicht nur Kosten-Nutzen-Überlegungen folgt, sondern auch eine gesellschaftliche Verpflichtung einlösen möchte, die eng mit der betrieblichen Erstausbildung verknüpft ist. Historisch lässt sich ein solches Verhalten bei der Erstausbildung zumindest dadurch belegen, dass sich signifikante Zusammenhänge zwischen der demografiebedingten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und dem Ausbildungsplatzangebot seitens der Wirtschaft nachweisen lassen (vgl. BUSEMEYER 2009; MAIER/WALDEN 2014). Die Förderung von Aufstiegsfortbildungen wäre entsprechend sekundär und nachgelagert zur betrieblichen (Erst-)Ausbildung zu verstehen, um betriebsintern ausgebildeten Fachkräften auch Aufstiegsmöglichkeiten anzubieten. Das ideologische Ausbildungsmotiv sollte entsprechend mit dem dualen Karriereweg, der auch Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung offensteht (siehe den Beitrag von Flake/Hickmann/Werner in diesem Band), verknüpft sein und lässt sich deshalb nicht auf die Förderung von Studiengängen übertragen:

---

<sup>7</sup> In der Befragung des RBS förderten lediglich fünf Prozent der antwortenden Betriebe ein duales Studium, aber keine Aufstiegsfortbildung (vgl. MAIER 2022).

## **H2 Betriebe, die auch aufgrund ideologischer Gründe ausbilden, fördern lediglich Aufstiegsfortbildungen und kein Studium.**

Bellmann u. a. (2014) zeigen, dass die Charakteristik der Betriebe eine Rolle spielt, ob der Betrieb eher Auszubildende sucht oder die externe Rekrutierung von Ungelernten, fachlichen Qualifizierten, Fortgebildeten oder Hochschulabsolventinnen und -absolventen präferiert. Eine erhöhte Nachfrage nach externen Hochschulabsolventinnen und -absolventen ergibt sich beispielsweise dann, wenn der Betrieb eine geringe Kosten-Nutzen-Relation in der eigenen betrieblichen Ausbildung sieht, ein Betriebs- oder Personalrat existiert und der betriebliche Fokus auf der Herstellung innovativer Produkte liegt oder er private Dienstleistungen erbringt. Zudem zeigen sich Reproduktionsstrategien: Betriebe mit einem höheren Anteil hochqualifizierter Arbeiterinnen und Arbeiter stellen auch eher Personen mit Hochschulabschluss oder Aufstiegsfortbildungen ein. Gleiches gilt für Betriebe mit einem hohen Anteil an Personen mit Aufstiegsfortbildung. Aufgrund der von Bellmann u. a. (2014) aufgezeigten Reproduktionsmuster sollte die Aus- und Weiterbildungspräferenz auch mit der Tätigkeitsstruktur des Betriebs in Beziehung stehen. Betriebe mit einem hohen Anteil an hochqualifizierten Tätigkeiten sollten sich entsprechend den Nachwuchs für die Ausübung dieser Tätigkeiten sichern. Um die Bandbreite an Qualifizierungen auszuschöpfen, sollte die Studiumsförderung deshalb Bestandteil der betrieblichen Ausbildungsstrategie sein. Folgt man den oben genannten Überlegungen, dass Fortbildungen insbesondere für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung relevant sind, wäre eine betriebliche Konzentration auf die Förderung von Aufstiegsfortbildungen dann denkbar, wenn die Tätigkeitsstruktur des Betriebs überwiegend fachlicher Natur ist. Die relativ geringere Anzahl an Stellen für Hochqualifizierte könnte dann über Aufstiegsfortbildungen aus dem Pool an betriebsinternen Fachkräften besetzt werden.

## **H3 Betriebe mit einem hohen Anteil an hochqualifizierten Tätigkeiten fördern häufiger ein Bachelorstudium als Betriebe ohne einen hohen Anteil an Beschäftigten in hochqualifizierten Tätigkeiten.**

## **H4 Betriebe mit einem hohen Anteil an fachlichen Tätigkeiten fördern häufiger eine Aufstiegsfortbildung als Betriebe ohne einen hohen Anteil an Beschäftigten in fachlichen Tätigkeiten.**

Hochqualifizierte Tätigkeiten bzw. steigende Anforderungen am Arbeitsplatz werden häufig auch mit einer zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt in Verbindung gebracht (vgl. ARNTZ u. a. 2016; BAUM/FOURNIER 2021). Es wäre deshalb zu erwarten, dass hoch digitalisierte Betriebe verstärkt auf Hochqualifizierte setzen (vgl. NEIROTTI/PAOLUCCI 2013; LUKOWSKI u. a. 2021). Zudem wird eine eigene Ausbildung präferiert, wenn der Betrieb einen höheren technologischen Standard als seine Konkurrenzbetriebe aufweist (vgl. BELLMANN u. a. 2014). Dies begründen die Autoren damit, dass in diesem Fall die Einarbeitungszeiten länger und die Tätigkeiten spezifischer sind, was für eine Ausbildung nach dem Investitionsmodell

spricht. Das Argument lässt sich auch auf die Förderung von Weiterbildungen übertragen. Im Gegensatz zur exklusiven Förderung von Aufstiegsfortbildungen eröffnet die Förderung von Bachelorstudiengängen mit eher theoretisch/wissenschaftlichen Kenntnissen (vgl. MAIER u. a. 2020) Betrieben somit die Chance einer breiteren Kompetenzgewinnung. Hinzu kommt, dass sich bei einer Förderung des akademischen Bildungsweges auch die Möglichkeit einer weiteren Förderung, z. B. eines Masterstudiums, ergibt.

**H5 Je stärker ein Betrieb digitalisiert ist, desto eher fördert er ein Bachelorstudium.**

### 3.2 Operationalisierung

Zur Überprüfung der Hypothesen zur Aus- und Weiterbildungsstrategie wird auf die Haupterhebung und die Online-Nachbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels 2017 zurückgegriffen. Die Haupterhebung ist eine repräsentative, jährliche Befragung von rund 3.600 Betrieben in Deutschland. Die Befragung richtet sich an privatwirtschaftliche und öffentliche Betriebe in Deutschland und erfolgt mittels computergestützter persönlicher Interviews (*computer assisted personal interview* – CAPI) (vgl. GERHARDS u. a. 2012). Die Online-Nachbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels zielte auf die Erfassung möglicher Konkurrenzsituationen zwischen Fortgebildeten und Bachelorabsolventinnen und -absolventen ab und nahm dabei die Art der durchzuführenden fachlichen Tätigkeiten im Beruf in den Blick (vgl. Abschnitt 2 dieses Beitrags). Es wurde ein zweistufiges Vorgehen für die Datenerhebung gewählt.

In einem ersten Schritt wurden die Berufsbereiche identifiziert, in denen sowohl berufliche als auch akademische Qualifizierungswege möglich sind. In der CAPI-Hauptbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels wurde entsprechend erfragt, ob die Betriebe mindestens eine Fachkraft mit beruflichem Abschluss in diesen Berufsbereichen beschäftigten. War dies der Fall und stimmten sie einer Online-Nachbefragung zu, wurden sie zu einem späteren Zeitpunkt (Januar 2017 bis September 2017) per E-Mail vom Erhebungsinstitut persönlich zur Teilnahme an einem Faktoriellen Survey in einem *computer assisted web interview* (CAWI) eingeladen. In dieser Nachbefragung wurde auch erfragt, ob der Betrieb eine Aufstiegsfortbildung oder ein Studium in jenem Beruf unterstützt, der für den Faktoriellen Survey ausgewählt wurde. Für 665 Betriebe liegen vollständige Informationen zur Analyse der Ausbildungsstrategie vor (siehe Abschnitt 3.3)

Die Haupterhebung des Jahres 2017 enthält Informationen dazu, ob der Betrieb zum 31. Dezember 2016 Auszubildende nach BBiG oder HwO oder auch in anderen Ausbildungsberufen im Betrieb hatte, ob er Auszubildende in den letzten drei Jahren hatte oder zum kommenden Jahr freie Ausbildungsstellen zu besetzen gedenkt. Traf dies zu, wurden diese Betriebe nach den vorwiegenden Gründen für die eigene Ausbildung gefragt. So konnten sie angeben, wie wichtig ihnen ist, dass sie Fachkräfte gewinnen, die genau ihren Anforderungen entsprechen, oder dass sie durch die Ausbildung Fachkräfte langfristig an den Betrieb binden. Als weitere Gründen werden genannt: der produktive Einsatz der Auszubildenden

während der Ausbildung, die Anerkennung bei Kundinnen bzw. Kunden und Lieferanten, die Tradition des Betriebs und die Ausbildung als Gemeinschaftsaufgabe der Wirtschaft. Tabelle A2 (siehe Anhang) zeigt die Ergebnisse einer polychorischen Korrelationsanalyse (vgl. KOLENIKOV/ANGELES 2004) der Ausbildungsmotive der an der Nachbefragung teilnehmenden Betriebe. Dabei wird deutlich, dass das Motiv der passgenauen Fachkräftegewinnung positiv mit der langfristigen Fachkräftebindung korreliert (0,76). Die Korrelation der anderen Ausbildungsmotive ist weniger hoch als bei der Fachkräftesicherung. Ein moderater Zusammenhang zeigt sich bei der Wichtigkeit der Ausbildung als Anerkennung bei Kundinnen bzw. Kunden und Lieferanten, der Ausbildung aus Tradition und der Ausbildung als Gemeinschaftsaufgabe der Wirtschaft (zwischen 0,36 und 0,45).

Um Betriebe zu kennzeichnen, die mit der Ausbildung eine Fachkräftesicherungsstrategie verfolgen (siehe Hypothese H1), wurde eine Dummyvariable gebildet, welche den Wert 1 annimmt, wenn sowohl die passgenaue als auch die langfristige Fachkräftegewinnung als „sehr wichtig“ genannt werden.<sup>8</sup> Wie Tabelle 1 zeigt, ist dies bei etwa zwei Dritteln der teilnehmenden Betriebe der Fall. Um den in Hypothese H2 formulierten ideologischen Gedanken der Ausbildungsmotivation abzubilden, wurden Betriebe mit einer Dummyvariable gekennzeichnet, wenn sie entweder die Ausbildung als Tradition oder auch die Ausbildung als Gemeinschaftsaufgabe als „sehr wichtig“ ansehen. Beide Motive können als ideologisch bezeichnet werden, während die Anerkennung bei Kundinnen bzw. Kunden und Lieferanten eher als eine Art Reputationssignal gedeutet werden kann, welches einer Kosten-Nutzen-Überlegung folgt (vgl. SADOWSKI 1980). Für rund 23 Prozent der Betriebe zeigt sich ein solches ideologisches Ausbildungsmotiv, für rund 87 Prozent dieser Betriebe ist jedoch auch die Fachkräftesicherung sehr wichtig (vgl. Tabelle 1).

---

8 Die Bündelung der Ausbildungsmotive über eine Faktorenanalyse scheitert an einem „miserablen“ Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium. Dies bedeutet, dass sich die unterschiedlichen Ausbildungsmotive nicht gut voneinander trennen lassen. Es muss deshalb anhand inhaltlicher Gesichtspunkte ausgewählt werden.

Tabelle 1: Ausbildungsmotive, der an der Online-Nachbefragung teilnehmenden Betriebe

Ausbildung aus Tradition und als Gemeinschaftsaufgabe	Ausbildung zur Fachkräftesicherung		Summe
	Nicht sehr wichtig	Sehr wichtig	
Nicht sehr wichtig	204	311	515
	39,7 %	60,3 %	100 %
	91,5 %	70,4 %	77,4 %
Ausbildung aus Tradition und/oder als Gemeinschaftsaufgabe sehr wichtig	19	131	150
	12,7 %	87,3 %	100 %
	8,5 %	29,6 %	22,6 %
Summe	223	442	665
	33,5 %	66,5 %	100 %
	100 %	100 %	100 %

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2017; eigene Berechnungen

Neben ausführlichen Fragen zur Ausbildungslage enthält die Haupterhebung des BIBB-Qualifizierungspanels 2017 auch Fragen zur Anzahl der Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten, fachlichen Tätigkeiten und hochqualifizierten Tätigkeiten (am 31.12.2016) sowie im Betrieb verwendete Technologien. Für die vorrangige Tätigkeitsstruktur des Betriebs (Hypothese H3 und H4) wird eine kategoriale Variable gebildet. Liegt der Beschäftigtenanteil einer Tätigkeit bei über 50 Prozent, wird der Betrieb entsprechend als Betrieb mit einfachen, fachlichen oder hochqualifizierten Tätigkeiten geführt. Dominiert keine der Beschäftigtengruppen, wird der Betrieb mit einer ausgeglichenen Beschäftigtenstruktur gekennzeichnet.

Für den Digitalisierungsgrad (Hypothese H5) wird auf die Operationalisierung von Weller u. a. (2018) und Lukowski u. a. (2021) zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um einen additiven Index, welcher die Nutzung von bis zu zehn möglichen Technologien im Betrieb aufsummiert. Dabei handelt es sich um Technologien zur digitalen Information und Kommunikation, digitalen Netzwerken, Web-2.0-Anwendungen, computergesteuerten Arbeitsmitteln, Vernetzung mit Kundinnen bzw. Kunden, Vernetzung mit Lieferanten, Personal- und Arbeitsorganisation, Speicherung/Verarbeitung großer Datenmengen, Datensicherheit/Datenschutz und autonome Technologien zur Bedienung durch Beschäftigte.

### 3.3 Analysestrategie

Die Information, ob ein Betrieb eine Aufstiegsfortbildung und/oder ein Bachelorstudium fördert, liegt nur für die teilnehmenden Betriebe der Online-Nachbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels 2017 vor. An der Nachbefragung selbst konnten jedoch nur Betriebe teilnehmen, die einer CAWI-Nachbefragung zustimmten und die Personen in den acht relevanten Berufsbereichen beschäftigten (siehe Abschnitt 3.2). Tabelle A1 zeigt deskriptive Statistiken

der 3.651 Betriebe aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2017, der 1.789 Auswahlbetriebe, welche für die Nachbefragung eingeladen wurden, und der 665 teilnehmenden Betriebe.<sup>9</sup> Auffällig ist, dass Betriebe mit einer höheren Anzahl an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sowohl häufiger für die Online-Nachbefragung infrage kamen als auch an dieser teilgenommen haben. Zudem sind Betriebe im Verarbeitenden Gewerbe überproportional an der Nachbefragung beteiligt, Betriebe in Dienstleistungsbranchen, insbesondere medizinischen, hingegen geringer – mit Ausnahme des öffentlichen Dienstes. Damit einhergehend zeigen sich Strukturunterschiede in der Kammerzugehörigkeit der Betriebe: Betriebe der Industrie- und Handelskammer sind stärker vertreten, Betriebe aus den Kammern der freien Berufe (z. B. Ärzte-, Ingenieur-, Rechtsanwalts- oder Notarkammern) und des Handwerks hingegen weniger. Die teilnehmenden Betriebe bilden auch etwas häufiger aus, haben einen Betriebs- oder Personalrat und sind häufiger in Westdeutschland angesiedelt.

Es ist nicht auszuschließen, dass unbeobachtete Größen, die mit der Selektion in der Nachbefragung im Zusammenhang stehen, auch die betriebliche Motivlage für die Aus- und Weiterbildungsstrategie beeinflussen könnten (vgl. ELWERT/WINSHIP 2014). Um diese Selektionsverzerrung bzw. die kollidierenden Variablen zu berücksichtigen, wird im Folgenden ein zweistufiges Korrekturverfahren (vgl. HECKMAN 1979) verwendet. Das Probit-Modell mit Sample-Selection (vgl. VEN/PRAAG 1981) unterstellt, wie ein gewöhnliches Probit-Modell, als abhängige Variable eine latente Variable  $a_j$ .

$$a_j^* = x_j\beta + \varepsilon_{1j} \quad (1)$$

Das Auftreten einer bestimmten Ausbildungsstrategie, operationalisiert als Dummy-Variablen, in der Beobachtung  $j$  tritt dann ein ( $a=1$ ), wenn  $a^* > 0$ , und bleibt aus, wenn  $a^* \leq 0$  (vgl. RABE-HESKETH/SKRONDAL 2012, S. 511). Ob dies der Fall ist, hängt vom Fehlerterm  $\varepsilon_{1j}$  ab. Dieser folgt im Probit-Modell einer Normalverteilung mit  $Var(\varepsilon) = 1$  und einem Mittelwert von 0. Für die Teilnahme an der Nachbefragung kann ebenfalls ein Probit-Modell unterstellt werden (vgl. VEN/PRAAG 1981). Die Selektionsgleichung ergibt sich entsprechend wie folgt:

$$y_j^{Teilnahme} = z_j\gamma + \varepsilon_{2j} > 0 \quad (2)$$

Der Fehlerterm  $\varepsilon_{2j}$  folgt ebenfalls einer Normalverteilung  $N(0,1)$ . Die Ausbildungsstrategie eines Betriebs kann nun erst beobachtet werden, wenn der Betrieb an der Befragung teilgenommen hat. Beschreibt man die Korrelation der Fehlerterme der inhaltlichen Gleichung (1) und der Selektionsgleichung (2) mit  $\rho = corr(\varepsilon_1, \varepsilon_2)$ , so ist die Gleichung für die beobachtete Ausbildungsstrategie der teilnehmenden Betriebe wie folgt:

$$a_j^* = x_j\beta + \rho\lambda_j + \varepsilon_{1j} \quad (3)$$

9 Es werden nur Betriebe dargestellt, welche keine fehlenden Angaben in den aufgeführten Variablen aufweisen.

Ist die Korrelation  $\rho = 0$ , besteht keine Verzerrung der Schätzergebnisse durch die Selektion und könnte auch durch ein gewöhnliches Probit-Modell geschätzt werden. Weicht  $\rho$  signifikant von 0 ab, würde ein gewöhnliches Probit-Modell zu verzerrten Schätzungen führen. Durch die Berücksichtigung von  $\lambda_j$  in der inhaltlichen Gleichung (1) können hingegen unverzerrte Schätzer erhalten werden (vgl. HECKMAN 1979). Zwar ist  $\lambda_j$  nicht bekannt, kann aber konsistent über die Selektionsgleichung (2) geschätzt werden:

$$\lambda_j = h(A_j)/H(-A_j) \quad (4)$$

Dabei entspricht  $A_j = -[z_j\gamma]$ ,  $h$  stellt eine standardnormalverteilte Wahrscheinlichkeitsdichtefunktion und  $H$  die kumulierte Dichtefunktion dar (vgl. VEN/PRAAG 1981). Damit die Korrektur der Selektionsverzerrung gelingt, sollte die Selektionsgleichung jedoch mindestens eine erklärende Variable enthalten, die nicht in der inhaltlichen Probitgleichung enthalten ist.

Aufgrund der oft formulierten Unterschiede in der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsstrategie werden neben den hypothesenrelevanten Variablen (vgl. Abschnitt 3.2) die Branche und der Beruf des Faktoriellen Survey als Kontrollvariablen in der inhaltlichen Erklärung (Gleichung (1)) berücksichtigt. Entsprechend den strukturellen Unterschieden (siehe Tabelle A1) zwischen der CAPI- und CAWI-Befragung werden als Instrumentalvariablen die Betriebsgröße und die Frage, ob sich der Betrieb der Industrie- und Handelskammer oder einer Kammer der freien Berufe zurechnen lässt, berücksichtigt.<sup>10</sup> Zudem wird berücksichtigt, ob sich der Betrieb im öffentlichen Dienst befindet und er einen Betriebs- oder Personalrat aufweist. Die erhöhte Teilnahmebereitschaft des öffentlichen Dienstes zeigt sich auch in anderen Betriebsbefragungen (vgl. MEYERMANN u. a. 2009; WEINHARDT u. a. 2017). Abschnitt 3.5 diskutiert den Einfluss der Selektionsvariablen auf das Ergebnis.

### 3.4 Ergebnisse

Es wurden drei Heckman-Probit-Modelle auf die Aus- und Weiterbildungsstrategie geschätzt.<sup>11</sup> Dabei bestätigt sich, dass sich die an der Nachbefragung teilnehmenden Betriebe signifikant strukturell von der gesamten Stichprobe des BIBB-Qualifizierungspanels unterscheiden, insbesondere die Betriebe, die sowohl eine Aufstiegsfortbildung als auch ein Studium unterstützen. Tabelle 2 stellt die marginalen Effekte der inhaltlich erklärenden Koeffizienten dar. Tabelle A3 (siehe Anhang) präsentiert alle Koeffizienten der Probit-Regressionen inklusive jener der Selektionsgleichung. Das erste Modell (M1) in Tabelle 2 und Tabelle A3 zeigt die marginalen Effekte der unabhängigen Variablen auf die Förderung einer Aufstiegsfortbildung oder eines Studiums im Vergleich zu keiner Förderung unter den Betrieben. Mo-

<sup>10</sup> Die Berücksichtigung der Zugehörigkeit zur Handwerkskammer hat keinen Einfluss auf die berichteten Ergebnisse.

<sup>11</sup> In den Modellen wird die Förderung von dualen Bachelorstudiengängen und eines berufsbegleitenden Aufbaustudiums als Studiensförderung zusammengefasst, obwohl es sich beim einen um eine Erst-, beim anderen um eine Zweitausbildung handelt. Führt man getrennte Analysen durch, ergeben sich jedoch keine unterschiedlichen Effekte.



del M2 konzentriert sich nur auf Betriebe, die exklusiv eine Aufstiegsfortbildung fördern, und M3 auf jene, die ein Studium fördern (jeweils versus keine Förderung).

Tabelle 2: Marginale Effekte der Heckman-Probit-Modelle auf die Aus- und Weiterbildungsstrategie

Aus- und Weiterbildungsstrategie	Förderung von Aufstiegsfortbildung oder Studium im Beruf vs. keine Förderung	Exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildung im Beruf vs. keine Förderung	Förderung von Studium im Beruf vs. keine Förderung
	M1	M2	M3
Tätigkeitsstruktur des Betriebs (Ref.: Ausgeglichebene Tätigkeitsstruktur)			
Einfache Tätigkeitsstruktur	0.089 (0.07)	0.064 (0.11)	0.078 (0.07)
Fachliche Tätigkeitsstruktur	0.141* (0.07)	0.174+ (0.09)	0.113+ (0.06)
Hochqualifizierte Tätigkeitsstruktur	0.170* (0.07)	0.244* (0.11)	0.123+ (0.07)
Ausbildung aus Tradition und Gemeinschaftsaufgabe			
	0.022 (0.03)	0.094+ (0.06)	-0.022 (0.03)
Ausbildung zur Fachkräftesicherung			
	0.052 (0.04)	0.060 (0.06)	0.042 (0.04)
Digitalisierungsgrad des Betriebs			
	0.026+ (0.02)	-0.004 (0.02)	0.047* (0.02)
Vignettenberuf (Ref.: Metalltechnik)			
Elektrotechnik (Betriebstechnik)	-0.118* (0.05)	-0.210* (0.11)	-0.068 (0.05)
Informatik (Programmierung)	-0.065 (0.04)	-0.154+ (0.09)	-0.016 (0.05)
Baudurchführung	-0.090+ (0.05)	-0.223+ (0.12)	-0.032 (0.05)
Chemische Produktion	-0.061 (0.06)	-0.100 (0.10)	-0.035 (0.06)
Einzelhandel	-0.026 (0.05)	-0.163 (0.11)	0.044 (0.05)
Bankwesen/Kreditvergabe	-0.154* (0.06)	-0.328* (0.14)	-0.073 (0.05)
Heilerziehung/Heilpädagogik	0.102* (0.06)	0.039 (0.14)	0.167** (0.05)

Aus- und Weiterbildungsstrategie	Förderung von Aufstiegsfortbildung oder Studium im Beruf vs. keine Förderung	Exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildung im Beruf vs. keine Förderung	Förderung von Studium im Beruf vs. keine Förderung
	M1	M2	M3
Branche (Ref.: Verarbeitendes Gewerbe)	-0.065	-0.154+	-0.016
Landwirtschaft/Bergbau/Energie	0.060 (0.05)	0.043 (0.11)	0.071 (0.05)
Bauwirtschaft	0.106* (0.05)	0.100 (0.09)	0.137* (0.05)
Handel und Reparatur	-0.070 (0.06)	-0.102 (0.10)	-0.049 (0.06)
Unternehmensnahe Dienstleistungen	0.033 (0.04)	-0.068 (0.08)	0.075+ (0.04)
Sonstige, überwiegend persönliche Dienstleistungen	-0.001 (0.04)	0.007 (0.07)	-0.008 (0.05)
Medizinische Dienstleistungen	-0.199* (0.08)	-0.226* (0.11)	-0.182* (0.08)
Öffentlicher Dienst und Erziehung	-0.104* (0.05)	-0.137+ (0.08)	-0.097+ (0.05)
N	3 671	3 485	3 513
N (Teilnehmende)	665	479	507
N (Nichtteilnehmende)	3006	3006	3006

Anm.: Signifikanzniveaus: +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . Clusterrobuste Standardfehler in Klammern.

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2017. Eigene Berechnungen.

Rund 52 Prozent der an der Nachbefragung teilnehmenden Betriebe fördern eine Aufstiegsfortbildung oder ein Studium im Beruf. Fokussiert man sich auf die hypothesenrelevanten Variablen zeigt sich entsprechend H1 in allen Modellen kein signifikant positiver marginaler Effekt des Ausbildungsmotivs der langfristigen Fachkräftesicherung (im Gegensatz zum Koeffizienten in Modell M1 in Tabelle A3).

Ist das Ausbildungsengagement des Betriebs hingegen auch ideologisch begründet, zeigt sich entsprechend Hypothese H2 eine signifikant um neun Prozent höhere Wahrscheinlichkeit, Aufstiegsfortbildungen zu fördern, nicht jedoch ein Studium. Die Durchführung betrieblicher Ausbildungen aufgrund von Tradition und in Ausübung einer Gemeinschaftsaufgabe

scheint Betriebe somit lediglich gegenüber der Förderung von Aufstiegsfortbildungen – und damit gegenüber dem beruflichen Ausbildungsmodell – zu verpflichten.

Reproduktionsmechanismen gegenüber der im Betrieb vorherrschenden Tätigkeitsstruktur spiegeln sich teilweise in der Ausbildungsstrategie wider. In allen drei Modellen erhöht sowohl eine dominante hochqualifizierte als auch fachliche Tätigkeitsstruktur unter den Beschäftigten die Wahrscheinlichkeit, auch höhere berufliche oder akademische Bildungswege zu unterstützen. Betrachtet man Modell M2, welches lediglich die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen berücksichtigt, zeigt sich jedoch gegensätzlich zu Hypothese H4 ein höherer marginaler Effekt bei einer hochqualifizierten Tätigkeitsstruktur als bei einer fachlichen Tätigkeitsstruktur. Bei Modell M3, welches sich auf Betriebe konzentriert, die ein Studium unterstützen, ist der Effekt der hochqualifizierten Tätigkeitsstruktur entsprechend Hypothese H3 stärker als bei einer fachlichen Tätigkeitsstruktur. Im Vergleich zu Modell M2 ist der Effekt jedoch geringer.

Auch die Digitalisierung des Betriebs spielt eine signifikante Rolle (siehe Hypothese H5). Je mehr digitale Technologien ein Betrieb nutzt, desto wahrscheinlicher ist sein Engagement, neben Aufstiegsfortbildungen auch ein Studium im Beruf zu unterstützen (Modell M3).

Unterscheidet man nach Branchen, stellt man in der Bauwirtschaft ein vergleichsweise starkes Förderengagement der Betriebe fest, in den medizinischen Dienstleistungen und dem öffentlichen Dienst und der Erziehung hingegen weniger. Ein starkes betriebliches Förderengagement zeigt sich vor allem in Berufen der Metalltechnik, insbesondere wenn es um die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen geht. Diese werden dort häufiger gefördert als in der Elektrotechnik (Betriebstechnik), Baudurchführung, Bankwesen/ Kreditvergabe oder Heilerziehung/-pädagogik. Kaum systematische Unterschiede zwischen den Berufsbereichen bestehen hingegen bei der Förderung eines Studiums, hier zeigen lediglich Betriebe mit Berufen in der Heilerziehung/-pädagogik ein erhöhtes Interesse.

### 3.5 Alternative Berechnungen und Interpretation der Ergebnisse

Wie in Abschnitt 3.3 erläutert, wurde in den Analysen berücksichtigt, dass die Ausbildungsstrategie nur in einer Unterstichprobe an Betrieben des BIBB-Qualifizierungspanels 2017 erfragt wurde und diese Betriebe sich strukturell von den Betrieben der Hauptstichprobe unterscheiden. Es wurden deshalb Heckman-Probit-Modelle berechnet, um diese Selektionseffekte zu berücksichtigen. Diese Selektionseffekte werden im Folgenden diskutiert.

Wie dargestellt, haben Betriebe mit mehr sozialversicherungspflichtig Beschäftigten häufiger an der Nachbefragung teilgenommen. Die Betriebsgröße wurde deshalb als Instrumentalvariable verwendet. Es ist jedoch auch bekannt, dass Zusammenhänge zwischen der Betriebsgröße und der Ausbildungsstrategie bestehen (vgl. MAIER 2022; MAIER/MERGENER 2022; MAIER/STEEG 2019).<sup>12</sup> So ist der Anteil an Betrieben, die weder eine Aufstiegsfortbildung noch ein Studium fördern, unter den Betrieben mit weniger als 20 Beschäftigten mit

12 Ein ähnliches Argument lässt sich aus der Literatur auch beim Vorkommen eines Betriebs- oder Personalrats ziehen (z. B. Düll 1998). Jedoch trägt das Vorkommen des Betriebsrates nicht zur inhaltlichen Erklärung der Aus- und Weiterbildungsstrategie bei.

60 Prozent am höchsten, bei Betrieben mit 200 und mehr Beschäftigten beträgt der Anteil hingegen nur 39 Prozent. 42 Prozent der Großbetriebe fördern auch beide Bildungswege. Mehr als jeder dritte Betrieb mit 20 bis 99 Beschäftigten setzt hingegen in der Aus- und Weiterbildungsstrategie ausschließlich auf die Förderung der Fortbildung. Dies deckt sich somit mit der subjektiven Einschätzung Erwerbstätiger, die eine stärkere Konkurrenzsituation in größeren Betrieben wahrnehmen (vgl. HALL 2021b).

Wird die Betriebsgröße nicht nur in der Selektions-, sondern auch in der inhaltlichen Gleichung berücksichtigt, zeigen sich keine signifikanten Effekte der beiden Ausbildungsmotive (Hypothese H1 und H2) auf die Aus- und Weiterbildungsstrategie. Auch die Tätigkeitsstruktur der Betriebe trägt dann nicht mehr signifikant zur Erklärung einer exklusiven Förderung der Aufstiegsfortbildung bei. Die Betriebsgröße selbst zeigt jedoch auch keine signifikanten Effekte. Dies bedeutet zum einen, dass die Selektion der Betriebe die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse erschwert, zum anderen, dass in der Analyse nicht berücksichtigte organisatorische Aspekte des Betriebs die Aus- und Weiterbildungsstrategie des Betriebs bestimmen könnten.

Wäre die Selektion der Betriebe nicht berücksichtigt worden, so würde sich – auch unter Berücksichtigung der Betriebsgröße und der Region in der inhaltlichen Gleichung – ein signifikant positiver marginaler Effekt des Fachkräftesicherungsmotivs (Hypothese H1) auf die Entscheidung ergeben, überhaupt eine formale berufliche Weiterbildung in Form einer Aufstiegsfortbildung oder eines Studiums anzubieten. Dies ist als ein genereller Effekt zu verstehen, da er nicht separat für die trennenden Modelle M2 und M3 beobachtbar ist. Alle anderen Effekte wären unverändert.

Inhaltlich lässt sich zudem hinterfragen, ob die Förderung einer formalen Weiterbildung nicht auch als Instrument der betrieblichen Attraktivitätssteigerung gelten kann (vgl. BACKES-GELLNER/TUOR 2010). Um dies zu prüfen, wurden die Erfolgsquote des Betriebs bei der Stellenbesetzung für qualifizierte und hochqualifizierte Tätigkeiten im vergangenen Jahr nach Mohr u. a. (2013) und die in der Nachbefragung erfasste, durchschnittliche Bewerberanzahl (vgl. MAIER u. a. 2020) in den Heckman-Probit-Modellen mitberücksichtigt. Beides hat jedoch keinen signifikanten Effekt.<sup>13</sup>

Hervorzuheben ist der Effekt des ideologischen Ausbildungsmotivs, welcher die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen begünstigt. Ein Betrieb wurde einem ideologischen Ausbildungsmotiv zugeschrieben, wenn er die Erstausbildung als „Gemeinschaftsaufgabe der Wirtschaft“ oder „Tradition des Betriebs“ als „sehr wichtig“ erachtet. Die „Anerkennung bei Kundinnen bzw. Kunden und Lieferanten“ wurde nicht als ideologisches Motiv berücksichtigt, da dem Reputationsansatz (vgl. SADOWSKI 1980) auch ein Kosten-Nutzen-Kalkül unterstellt werden kann. Wären dennoch Betriebe berücksichtigt worden, denen die Anerkennung bei Kundinnen bzw. Kunden und Lieferanten als „sehr wichtig“ erscheint, wäre der ideologische Effekt bei der exklusiven Förderung von Aufstiegsfortbildungen ebenfalls

---

13 Inhaltlich ist die Modellierung problematisch, da in der Kausalkette die Weiterbildungsförderung die Rekrutierungserfolge erhöhen sollte und nicht andersherum. Dennoch hätte ein signifikanter Effekt auf Zusammenhänge hingewiesen.

signifikant. Bei einer einzelnen Berücksichtigung der ideologischen Ausbildungsmotive zeigt sich hingegen nur bei der Ausbildung als Gemeinschaftsaufgabe und aus Tradition ein signifikanter Effekt. Um den Mechanismus dieses ideologischen Effektes zu erklären, wurde argumentiert, dass die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen sekundär und nachgelagert zur betrieblichen (Erst-)Ausbildung zu verstehen wäre, um betriebsintern ausgebildeten Fachkräften auch Aufstiegsmöglichkeiten anzubieten. Tatsächlich zeigt sich bei einer Betrachtung der neu eingestellten Auszubildenden des Betriebs, dass unter den teilnehmenden Betrieben mit einem ideologischen Ausbildungsmotiv der Anteil an Auszubildenden mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung um rund drei Prozent geringer ist als beim Rest der Betriebe.<sup>14</sup> Dies würde zumindest dafür sprechen, dass diese Betriebe über die Aufstiegsfortbildung auch Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung einen Karriereweg eröffnen möchten.

#### 4 Diskussion und Fazit<sup>15</sup>

Ziel dieses Beitrags war es, die Motivlagen zu ergründen, die hinter einer betrieblichen Aus- und Weiterbildungsstrategie stecken. Dies ist relevant, weil sich in der bisherigen Forschung (vgl. Abschnitt 1) unterschiedliche Konkurrenzmuster zwischen Personen mit Fortbildungs- und Bachelorabschluss abzeichnen, die sich nicht allein über die Branche, die Tätigkeit oder die Betriebsgröße erklären lassen. Zudem hat sich gezeigt (vgl. Abschnitt 2), dass die betriebliche Aus- und Weiterbildungsstrategie auch Auswirkungen auf die Rekrutierungschancen von externen Bewerberinnen und Bewerbern mit Fortbildungs- oder Bachelorabschluss hat, weil die Betriebe entsprechend unterschiedlich über die Abschlüsse informiert sind. Es wurde deshalb anhand einer Online-Nachbefragung des BIBB-Qualifizierungspanels 2017 in Abschnitt 3 untersucht, welche betrieblichen Determinanten die Entscheidung für eine bestimmte Aus- und Weiterbildungsstrategie, nämlich die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen oder die gleichzeitige Förderung von Studiengängen der Mitarbeiter/-innen, begünstigen könnte.

Durch die Förderung vielfältiger Aufstiegsfortbildungen und Studiengänge ergibt sich für Betriebe die Möglichkeit, in betriebsrelevantes Humankapital zu investieren und die entsprechenden Fachkräfte dadurch langfristig an den Betrieb zu binden. Es wurde deshalb erwartet, dass gerade Betriebe, denen die Fachkräftesicherung durch betriebliche Ausbildung wichtig erscheint, eine Aufstiegsfortbildung und ein Studium der Mitarbeitenden fördern (Hypothese H1). In den Ergebnissen zeigen sich jedoch nur schwache Hinweise für diese These, was auch auf die Selektionsproblematik der an der Befragung teilnehmenden Betriebe

---

14 Bei Betrieben mit 20 bis 99 Beschäftigten, in welchen die exklusive Ausbildungsförderung am häufigsten vorkommt, ist der Abiturientenanteil unter den Neueinstellungen mit sieben Prozent weitaus geringer, wenn ein ideologisches Ausbildungsmotiv besteht, als wenn dies nicht der Fall ist (Abiturientenanteil unter Neuabschlüssen: 30 %).

15 Der Autor möchte sich bei Felix Lukowski, Alexandra Mergener und Ana Santiago Vela für wertvolle Hinweise zum Manuskript bedanken.

be zurückzuführen ist. Zudem wird das Ausbildungsmotiv nur für Ausbildungsbetriebe erfragt. Die Förderung formaler Weiterbildung zur Fachkräftesicherung könnte jedoch auch für Betriebe relevant sein, die sich nicht in der Erstausbildung engagieren.

Unergründet war bislang, warum Betriebe ausschließlich Aufstiegsfortbildungen fördern, jedoch kein Studium, obwohl eine berufsspezifische Studienförderung möglich wäre. Die Analysen offenbaren hier einen signifikanten Zusammenhang mit dem Ausbildungsmotiv der Betriebe: Betriebe, die dual ausbilden, weil es die Tradition des Betriebs ist und weil sie einer gesellschaftlichen Verpflichtung nachkommen möchten, fokussieren ihre Ausbildungsaktivitäten lediglich auf den beruflichen Qualifizierungsweg (Hypothese H2). Dieser steht bekanntermaßen auch Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung offen (siehe den Beitrag von Flake/Hickmann/Werner in diesem Band). Der Verpflichtungsgedanke der Wirtschaft, der sich vor allem zur Zeit des „rheinischen Kapitalismus“ in einer steigenden Anzahl an Ausbildungsverträgen infolge einer demografiebedingten Nachfrage zeigte (vgl. BUSEMEYER 2009), ist allerdings seit längerem rückläufig (vgl. MAIER 2021b; MAIER/WALDEN 2014). Überlegungen der Fachkräftesicherung spielen – selbst in wirtschaftlichen Krisenzeiten wie beispielsweise während der COVID-19-Pandemie – eine größere Rolle als die Versorgung aller Jugendlicher (siehe den Beitrag von Wolter in diesem Band). Für die Zukunft stellt sich deshalb die Frage, wie stark sich Betriebe durch die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen in der Wahl der Fachkräfte für höher qualifizierende Tätigkeiten beschränken können und wollen. Wenn die Fachkräftesicherung bei einem demografisch zurückgehenden Arbeitsangebot für die Betriebe an Bedeutung gewinnt (vgl. MAIER 2021a), liegt es nahe, auch die Möglichkeiten der Bildungsförderung zu erweitern, z. B. indem auch ein berufsbegleitendes Studium ermöglicht wird. Die Konkurrenzsituation von Fortgebildeten und Bachelorstudenten und -studentinnen würde dann auch in diesen Betrieben zunehmen (vgl. MAIER/MERGENER 2022).

Reproduktionsmechanismen gegenüber der im Betrieb vorherrschenden Tätigkeitsstruktur spiegeln sich teilweise in der Aus- und Weiterbildungsstrategie wider. So ist zwar zutreffend, dass Betriebe, deren Beschäftigte zu über 50 Prozent hochqualifizierte Tätigkeiten ausüben, sowohl in die Förderung von Aufstiegsfortbildungen als auch in die Förderung von Studienprogrammen investieren (Hypothese H3) und Betriebe mit einem überwiegenden Anteil an fachlichen Tätigkeiten in die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen (Hypothese H4). Allerdings zeigen sich für beide formale Weiterbildungsförderungen auch signifikante Effekte bei einem höheren Anteil an fachlichen bzw. hochqualifizierten Tätigkeiten. Dies bedeutet, dass sowohl bei einer überwiegend fachlichen als auch hochqualifizierten Tätigkeitsstruktur Betriebe auf formale Weiterbildungsförderung setzen. Hier kann es zum einen darum gehen, den Fachkräften im mittleren Qualifikationsbereich entsprechende Aufstiegsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zum anderen wäre es aber auch möglich, dass die Betriebe hier dem Wunsch nach höherqualifizierender Bildung seitens der Jugendlichen nachkommen. Mottweiler und Annen (2020) legen nahe, dass sowohl „Abiturientenprogramme“, welche eine duale Ausbildung mit einer Aufstiegsfortbildung verknüpfen, als

auch die Förderung von dualen Bachelorstudiengängen von Betrieben gewählt werden, um höherqualifizierte Schulabgängerinnen und Schulabgänger langfristig als Fachkräfte an den Betrieb zu binden (vgl. ELSHOLZ u. a. 2017; ELSHOLZ u. a. 2018; siehe den Beitrag von Neu/Elsholz in diesem Band).

Eine Studiensförderung wird bereits jetzt insbesondere von stärker digitalisierten Betrieben unterstützt (Hypothese H5). Diese haben meist 100 und mehr sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Hier scheint es notwendig zu sein, die volle Breite der möglichen Bildungsangebote auszuschöpfen, aber auch die Möglichkeiten einer weiteren Förderung, z. B. eines Masterstudiengangs, in Betracht zu ziehen. Denn die digitalisierte Arbeitswelt stellt hochkomplexe Anforderungen an die Beschäftigten, auf welche die Betriebe mit einer entsprechenden Aus- und Weiterbildungsstrategie reagieren müssen.

Die Ergebnisse zeigen vor allem für Berufe der Metalltechnik ein starkes betriebliches Förderengagement der Betriebe, insbesondere wenn es um die exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildungen geht (vgl. HALL 2021a). Diese werden dort häufiger unterstützt als in der Elektrotechnik (Betriebstechnik), obwohl sich diese Berufe in ähnlichen Branchen befinden. Dies verdeutlicht, dass tatsächlich die Aus- und Weiterbildungsstrategie für die Branchenunterschiede (vgl. ELSHOLZ u. a. 2018) von Bedeutung sein könnte. Im Vergleich zur Metalltechnik wird auch in Berufen der Baudurchführung oder im Bankwesen/Kreditvergabe weniger häufig exklusiv auf Aufstiegsfortbildungen gesetzt. Dies deckt sich mit Ergebnissen von Mottweiler und Annen (2020), die im Bank- und Kreditwesen sowohl eine höhere Förderung von Abiturientenprogrammen als auch von dualen Studienprogrammen beobachten. Kaum systematische Unterschiede zwischen den Berufsbereichen bestehen hingegen bei der Förderung eines Studiums, hier zeigen lediglich Betriebe mit Berufen in der Heilpädagogik ein erhöhtes Interesse. Dies zeigt, dass die Konkurrenzbeziehung zwischen beiden Qualifizierungsgängen bereits in der Aus- und Weiterbildungsstrategie der Betriebe verankert und in fast allen der betrachteten Berufsbereiche von Bedeutung ist. Um die exklusive Präferenz für Aufstiegsfortbildungen zu verstehen, obwohl im Berufsbereich akademische Qualifizierungswege möglich sind, bedarf es weiterer Untersuchungen zu den Motivlagen der Betriebe und auch den organisatorischen Rahmenbedingungen, welche diese Weiterbildungsstrategie begünstigen.

## Literatur

- ACEMOGLU, D.; PISCHKE, J.-S.: Why Do Firms Train? Theory and Evidence. In: *The quarterly journal of economics* 113 (1998) 1, S. 79–119
- ANNEN, S.; MOTTWEILER, H.: Komplementäre und konkurrierende Berufsverläufe im kaufmännischen Bereich. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2021, S. 436–438. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 10.12.2021)

- ARNTZ, M.; GREGORY, T.; JANSEN, S.; ZIERAHN, U.: Tätigkeitswandel und Weiterbildungsbedarf in der digitalen Transformation. Mannheim 2016
- AUSPURG, K.; HINZ, T.; LIEBIG, S.: Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey. In: Methoden – Daten – Analysen 3 (2009) 1, S. 59–96
- AUSPURG, K.; LIEBE, U.: Choice-Experimente und die Messung von Handlungsentscheidungen in der Soziologie. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63 (2011) 2, S. 301–314
- BACKES-GELLNER, U.; TUOR, S.: Avoiding Labor Shortages by Employer Signaling: On the Importance of Good Work Climate and Labor Relations. In: ILR review : a publication of the New York State School of Industrial and Labor Relations, a statutory college of the State University, Cornell University, Ithaca 63 (2010) 2
- BAHL, A.; DIETZEN, A.; DORSCH-SCHWEIZER, M.: Vielfalt statt Konkurrenz und Verdrängung. Ausdifferenzierung der betrieblichen Berufsbildung als Strategie zur Fachkräftesicherung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 3, S. 34–38. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6662> (Stand: 10.12.2021)
- BAUM, M.; FOURNIER, L.: Betriebliche Investitionen in Weiterbildung im Zuge des technischen Wandels – Eine explorative Betrachtung auf Betriebsebene. Version 1.0. Bonn 2021. URL: [https://res.bibb.de/vet-repository\\_779388](https://res.bibb.de/vet-repository_779388)
- BECKER, G. S.: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. London 1964
- BELLMANN, L.; GRUNAU, P.; TROLTSCH, K.; WALDEN, G.: Make or buy: train in-company or recruit from the labour market. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 6 (2014) 9, S. 1–18
- BOTT, P.; WÜNSCHE, T.: Verdrängung oder Komplementarität? Rekrutierungsstrategien von Betrieben bei Positionen für gehobene Fachkräfte. In: SEVERING, E.; WEISS, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2014, S. 229–242. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7242> (Stand: 10.12.2021)
- BRIEDIS, K.; HEINE, C.; KONEGEN-GRENIER, C.; SCHRÖDER, A.-K.: Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen 2011
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen ... Bonn 2013. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7062> (Stand: 10.12.2021)
- BUSEMEYER, M.: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt/Main, New York 2009
- DEISSINGER, T.: International education policy: Its influence on the conception of VET and the VET system in Germany. In: Research in Comparative & International Education 10 (2015) 4, S. 607–621



- DIETZEN, A.; WÜNSCHE, T.: Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule. Eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen\\_wuensche\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf) (Stand: 10.12.2021)
- DREXEL, I.: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: KUDA, E.; STRAUSS J.; SPÖTTL, G.; KASSEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 36–51
- ELSHOLZ, U.; JAICH, R.; NEU, A.: Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. Düsseldorf 2018. URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_401.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf) (Stand: 10.12.2021)
- ELSHOLZ, U.; NEU, A.; JAICH, R.: Stellenwert und Zukunft beruflicher Aus- und Fortbildungsprofile. Veränderungen infolge der Akademisierung aus Unternehmenssicht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 5, S. 28–31. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8443> (Stand: 10.12.2021)
- ELWERT, F.; WINSHIP, C.: Endogenous Selection Bias: The Problem of Conditioning on a Collider Variable. In: Annual Review of Sociology 40 (2014), S. 31–53
- EULER, D.; SEVERING, E.: Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh 2017
- GERHARDS, C.; MOHR, S.; TROLTSCH, K.: The BIBB Training Panel – An Establishment Panel on Training and Competence Development. In: Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 132 (2012) 4, S. 635–652
- HALL, A.: Einkommen mit höherer beruflicher und akademischer Bildung nach Fachrichtung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021, S. 407–412. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 10.12.2021)
- HALL, A.: Höhere berufliche und akademische Berufsbildung im Vergleich: Erlernte Berufe, ausgeübte Tätigkeiten und wahrgenommene Konkurrenz. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021, S. 413–418. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 10.12.2021)
- HÄRING, A.; SCHIEL, S.; KLEUDGEN, M.: Methodenbericht. Vignettenexperiment im Rahmen des BIBB-Qualifizierungspanels 2017. Bonn 2018
- HECKMAN, J.: Sample selection bias as a specification error. In: Econometrica 47 (1979) 1, S. 153–161
- HIPPACH-SCHNEIDER, U.; WEIGEL, T.; GONON, P.: Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strate-

- gies in Germany, England and Switzerland. In: *Journal of Vocational Education & Training* 65 (2012) 1, S. 1–17
- KOLENIKOV, S.; ANGELES, G.: The use of discrete data in principal component analysis for socio-economic status evaluation. 2004. URL: <https://www.measureevaluation.org/resources/publications/wp-04-85.html> (Stand: 10.12.2021)
- KONINGS, J.; VANORMELINGEN, S.: The Impact of Training on Productivity and Wages: Firm-Level Evidence. In: *The Review of Economics and Statistics* 97 (2015) 2, S. 485–497
- LINDLEY, R. M.: The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry 1951–1971. In: *Scottish Journal of Political Economy* 22 (1975) 1, S. 1–24
- LUKOWSKI, F.; BAUM, M.; MOHR, S.: Technology, tasks and training – evidence on the provision of employer-provided training in times of technological change in Germany. In: *Studies in Continuing Education* 43 (2021) 2, 174–195
- MAIER, T.: Advanced further training or dual higher education study – A choice experiment on the influence of employers’ preferences on career advancement. In: *Journal for Labour Market Research* 56 (2022) 4. URL: <https://doi.org/10.1186/s12651-022-00309-4> (Stand: 09.08.2022)
- MAIER, T.: Die Anwendbarkeit des Erlernenen in den wandelnden Bildungs- und Arbeitslandschaften der 1970er- bis 2000er-Jahre. Bonn 2021a. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17025> (Stand: 10.12.2021)
- MAIER, T.: Markiert die COVID-19-Krise einen Wendepunkt auf dem Ausbildungsmarkt? Ein Ausblick auf die mögliche Entwicklung neuer Ausbildungsverträge bis 2030. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 50 (2021) 2, S. 20–24. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/17138> (Stand: 10.12.2021)
- MAIER, T.; MERGENER, A.: Fortbildungs- oder Bachelorabschluss? Ein Faktorielles Survey Experiment zu betrieblichen Rekrutierungspräferenzen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2022) Beiheft 32, S. 15–45
- MAIER, T.; MERGENER, A.; STEEG, S.: Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse von betrieblichen Präferenzen. Forschungsprojekt: Abschlussbericht. Bonn 2020. URL: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_21313.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_21313.pdf) (Stand: 10.12.2021)
- MAIER, T.; STEEG, S.: Duales Studium oder Fortbildung – Was erhöht die Chancen für einen betrieblichen Aufstieg? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48 (2019) 2, S. 16–20. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9825> (Stand: 10.12.2021)
- MAIER, T.; WALDEN, G.: The influence of demographic factors on the supply of company training places in Germany. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 6 (2014) 4, S. 1–14
- MERRILEES, W. J.: Alternative models of apprentice recruitment: with special reference to the British engineering industry. In: *Applied Economics* 15 (1983) 1, S. 1–21

- MEYERMANN, A.; ELSNER, J.; SCHUPP, J.; LIEBIG, S.: Pilotstudie einer surveybasierten Verknüpfung von Personen und Betriebsdaten. In: SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research (2009) 170. URL: [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.96994.de/diw\\_sp0170.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.96994.de/diw_sp0170.pdf) (Stand: 10.12.2021)
- MOHR, S.; TROLTSCH, K.; GERHARDS, C.: Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber? In: Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung (2013) 36, S. 37–47
- MOTTWEILER, H.: Auslaufmodell Berufsbildung? Aktuelle Trend zur Akademisierung in aus- gewählten kaufmännischen Berufsbereichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 47 (2018) 5, S. 52–56. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9286> (Stand: 10.12.2021)
- MOTTWEILER, H.; ANNEN, S.: Towards a Hybridization of Vocational and Academic Quali- fication Paths? Evidence from Companies' Recruitment and Training Strategies in Select- ed Industries. In: NÄGELE, C.; STALDER, B. E.; KERSH, N. (Hrsg.): Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), S. 230–240. 2020. URL: <https://zenodo.org/record/4007024> (Stand: 10.12.2021)
- MÜHLEMANN, S.; PFEIFER, H.: The structure of hiring costs in Germany – Evidence from firm-level data. In: Industrial Relations: A Journal of economy and Society 55 (2016) 2, S. 193–218
- NEIROTTI, P.; PAOLUCCI, E.: Why do firms train? Empirical evidence on the relationship be- tween training and technological and organizational change. In: International Journal of Training and Development 17 (2013) 2, S. 93–115
- PFEIFER, H.; SCHÖNFELD, G.; WENZELMANN, F.: How large is the firm-specific component of german apprenticeship training? In: Empirical Research in Vocational Education and Training 3 (2011) 2, S. 85–104
- RABE-HESKETH, S.; SKRONDAL, A.: Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata. Vol- ume 2. College Station 2012
- SADOWSKI, D.: Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget: zur ökonomischen The- orie der Personalbeschaffungs- und Bildungsplanung im Unternehmen. Stuttgart 1980
- VEN, W. P. M. M. van de; PRAAG, B. M. S. van: The Demand for Deductibles in Private Insurance. A Probit Model with Sample Selection. In: Journal of Econometrics (1981) 17, S. 229–252
- WEINHARDT, M.; MEYERMANN, A.; LIEBIG, S.; SCHUPP, J.: The Linked Employer–Employee Study of the Socio-Economic Panel (SOEP-LEE): Content, Design and Research Poten- tial. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 237 (2017) 5, S. 457–467
- WELLER, S.; LUKOWSKI, F.; BAUM, M.: Digitalisierung in Betrieben und betriebliche Ausbil- dung – Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFS- BILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2018, S. 220–223. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf) (Stand: 10.12.2021)

WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Mainz 2013

WOLTER, A.; KERST, C.: The 'academization' of the German qualification system: Recent developments in the relationships between vocational training and higher education in Germany. In: Research in Comparative & International Education 10 (2015) 4, S. 510–524

## Anhang

Tabelle A1: Deskriptive Statistik der Betriebsmerkmale aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2017: alle Betriebe, Auswahlbetriebe und teilnehmenden Betriebe

Variable	Alle Betriebe		Auswahlbetriebe		Teilnehmende Betriebe		Min.	Max.
	Mittelwert/ Anteil	Standardabweichung	Mittelwert/ Anteil	Standardabweichung	Mittelwert/ Anteil	Standardabweichung		
Betriebsgröße in sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (SVB)								
1 bis 19 SVB	.27	.45	.15	.36	.12	.33	0	1
20 bis 99 SVB	.3	.46	.28	.45	.26	.44	0	1
100 bis 199 SVB	.14	.35	.18	.38	.19	.39	0	1
200 und mehr SVB	.28	.45	.4	.49	.43	.5	0	1
Tätigkeitsstruktur des Betriebs								
Ausgeglichene Tätigkeitsstruktur	.11	.31	.1	.29	.09	.28	0	1
Einfache Tätigkeitsstruktur	.11	.31	.1	.3	.09	.29	0	1
Fachliche Tätigkeitsstruktur	.63	.48	.65	.48	.66	.47	0	1
Hochqualifizierte Tätigkeitsstruktur	.14	.35	.15	.36	.16	.37	0	1
Branche								
Landwirtschaft/Bergbau/Energie	.04	.19	.04	.19	.04	.19	0	1
Verarbeitendes Gewerbe	.19	.39	.23	.42	.26	.44	0	1
Bauwirtschaft	.04	.21	.05	.21	.05	.21	0	1
Handel und Reparatur	.1	.3	.1	.3	.09	.29	0	1
Unternehmensnahe Dienstleistungen	.16	.36	.15	.36	.14	.35	0	1
Sonstige, überwieg. persönl. DL	.11	.32	.1	.29	.1	.3	0	1
Medizinische Dienstleistungen	.17	.37	.16	.36	.12	.33	0	1
Öffentlicher Dienst und Erziehung	.19	.4	.17	.38	.2	.4	0	1

Variable	Alle Betriebe		Auswahl betriebe		Teilnehmende Betriebe		Min.	Max.
	Mittelwert/ Anteil	Standardabweichung	Mittelwert/ Anteil	Standardabweichung	Mittelwert/ Anteil	Standardabweichung		
Mitglied in ...								
Handwerkskammer	.18	.39	.17	.38	.15	.36	0	1
Industrie- und Handelskammer	.55	.5	.63	.48	.67	.47	0	1
Kammer des öffentlichen Dienstes	.21	.41	.22	.41	.23	.42	0	1
Öffentlicher Dienst	.08	.28	.09	.29	.11	.31	0	1
Ausbildungsinteressierter Betrieb	.74	.44	.79	.4	.8	.4	0	1
Ausbildungsmotiv								
Ausbildung aus Tradition und als Gemeinschaftsaufgabe	.22	.41	.24	.43	.22	.42	0	1
Ausbildung zur Fachkräftesicherung	.42	.49	.47	.5	.5	.5	0	1
Digitalisierungsgrad	6.6	1.6	6.9	1.4	7.1	1.3	0	9
Betriebs- oder Personalrat	.5	.5	.61	.49	.66	.47	0	1
Westdeutschland	.71	.45	.74	.44	.77	.42	0	1
Ausbildungsstrategie								
Betrieb fördert weder Fortbildung noch Studium					0.48	0.5	0	1
Betrieb fördert nur Fortbildung					0.24	0.43	0	1
Betrieb fördert Studium					0.28	0.45	0	1
N	3.651		1.789		665			

Anm.: Nur Betriebe ohne fehlende Werte in den dargestellten Variablen. Ungewichtete Daten.

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2017

Tabelle A2: Polychorische Korrelationsmatrix der Ausbildungsmotive

Ausbildungsmotiv	Fachkräfte sollen Anforderungen genau entsprechen	Produktiver Einsatz der Fachkräfte	Anerkennung bei Kundinnen/Kunden und Lieferanten	Tradition des Betriebs	Fachkräfte, die langfristig bleiben	Ausbildung als Gemeinschaftsaufgabe der Wirtschaft
Fachkräfte sollen Anforderungen genau entsprechen	1					
Produktiver Einsatz der Fachkräfte	.26	1				
Anerkennung bei Kundinnen/Kunden und Lieferanten	.12	.30	1			
Tradition des Betriebs	.16	.19	.45	1		
Fachkräfte, die langfristig bleiben	.76	.26	.19	.13	1	
Ausbildung als Gemeinschaftsaufgabe der Wirtschaft	.03	.19	.36	.41	-.07	1

Anm.: N = 665. Nur Betriebe, die an der Online-Nachbefragung teilgenommen haben.

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2017

Tabelle A3: Koeffizienten der Heckman-Probit-Modelle auf die Aus- und Weiterbildungsstrategie

Aus- und Weiterbildungsstrategie	Förderung von Aufstiegsfortbildung oder Studium im Beruf vs. keine Förderung	Exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildung im Beruf vs. keine Förderung	Förderung von Studium im Beruf vs. keine Förderung
	M1	M2	M3
Tätigkeitsstruktur des Betriebs (Ref.: Ausgeglichene Tätigkeitsstruktur)			
Einfache Tätigkeitsstruktur	0.280 (0.22)	0.174 (0.30)	0.250 (0.22)
Fachliche Tätigkeitsstruktur	0.466** (0.17)	0.480+ (0.25)	0.377* (0.17)
Hochqualifizierte Tätigkeitsstruktur	0.587** (0.20)	0.690* (0.29)	0.414* (0.21)
Ausbildung aus Tradition und Gemeinschaftsaufgabe	0.084 (0.11)	0.276+ (0.15)	-0.078 (0.11)
Ausbildung zur Fachkräftesicherung	0.193+ (0.11)	0.170 (0.15)	0.150 (0.12)
Digitalisierungsgrad des Betriebs	0.098* (0.05)	-0.013 (0.05)	0.171** (0.06)
Vignettenberuf (Ref.: Metalltechnik)			
Elektrotechnik (Betriebstechnik)	-0.439** (0.16)	-0.623** (0.23)	-0.233 (0.16)
Informatik (Programmierung)	-0.258 (0.16)	-0.469* (0.21)	-0.056 (0.16)
Baudurchführung	-0.347+ (0.19)	-0.657* (0.27)	-0.115 (0.19)
Chemische Produktion	-0.246 (0.21)	-0.317 (0.27)	-0.123 (0.22)
Einzelhandel	-0.112 (0.19)	-0.494+ (0.26)	0.172 (0.20)
Bankwesen/Kreditvergabe	-0.555** (0.19)	-0.940** (0.31)	-0.248 (0.18)
Heilerziehung/Heilpädagogik	0.631** (0.22)	0.142 (0.27)	0.922*** (0.27)
Branche (Ref.: Verarbeitendes Gewerbe)			

Aus- und Weiterbildungsstrategie	Förderung von Aufstiegsfortbildung oder Studium im Beruf vs. keine Förderung	Exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildung im Beruf vs. keine Förderung	Förderung von Studium im Beruf vs. keine Förderung
	M1	M2	M3
Landwirtschaft/Bergbau/Energie	0.284 (0.25)	0.135 (0.35)	0.311 (0.24)
Bauwirtschaft	0.586* (0.25)	0.332 (0.30)	0.745** (0.26)
Handel & Reparatur	-0.258 (0.19)	-0.293 (0.25)	-0.176 (0.20)
Unternehmensnahe Dienstleistungen	0.145 (0.16)	-0.198 (0.22)	0.329+ (0.17)
Sonstige, überwiegend persönliche Dienstleistungen	-0.003 (0.17)	0.021 (0.21)	-0.031 (0.18)
Medizinische Dienstleistungen	-0.651** (0.20)	-0.628* (0.28)	-0.576** (0.21)
Öffentlicher Dienst und Erziehung	-0.370* (0.16)	-0.389* (0.20)	-0.328* (0.16)
Konstante	-0.068 (0.59)	0.460 (0.90)	-0.714 (0.71)
<b>Teilnahme (Selektionsfunktion)</b>			
Betriebsgröße (Ref: 200 und mehr SVB)			
1 bis 19 SVB	-0.601*** (0.09)	-0.482*** (0.10)	-0.506*** (0.09)
20 bis 99 SVB	-0.322*** (0.07)	-0.131+ (0.07)	-0.416*** (0.07)
100 bis 199 SVB	-0.077 (0.07)	0.042 (0.08)	-0.146+ (0.08)
Betrieb Mitglied in der Kammer für freie Berufe	-0.469** (0.16)	-0.432* (0.17)	-0.432** (0.16)
Betrieb Mitglied in der Industrie- und Handelskammer	0.276*** (0.05)	0.201** (0.06)	0.269*** (0.06)
Betriebs- oder Personalrat vorhanden	0.099 (0.06)	0.054 (0.07)	0.133* (0.07)
Öffentlicher Dienst	0.205*	0.228*	0.263**



Aus- und Weiterbildungsstrategie	Förderung von Aufstiegsfortbildung oder Studium im Beruf vs. keine Förderung	Exklusive Förderung von Aufstiegsfortbildung im Beruf vs. keine Förderung	Förderung von Studium im Beruf vs. keine Förderung
	M1	M2	M3
Westdeutschland	(0.09) 0.105+	(0.10) 0.095	(0.09) 0.102+
Konstante	(0.06) -0.969***	(0.06) -1.167***	(0.06) -1.123***
Rho	(0.09) -0.728**	(0.10) -0.555	(0.10) -1.025***
N	3.671	3.485	3.513
N (Teilnehmende)	665	479	507
N (Nicht-Teilnehmende)	3.006	3.006	3.006

Anm.: Signifikanzniveaus: +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . Clusterrobuste Standardfehler in Klammern.

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2017. Eigene Berechnungen.

*Silvia Annen, Hannelore Mottweiler*

## ► **Das Ende beruflicher Karrieren? Analysen zur Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch qualifizierten Fach- und Führungskräften im kaufmännischen Bereich**

Anhand empirischer Befragungen in ausgewählten kaufmännischen Branchen (Handel, Finanzdienstleistungen, Logistik und Handel) wird in diesem Beitrag eine akteurszentrierte Einschätzung vorgenommen, ob beruflich Aus- und Fortgebildete derzeit und in Zukunft mit Bachelorabsolventen und -absolventinnen um gleiche Positionen und Tätigkeitsbereiche konkurrieren werden. Dabei wird Bezug genommen auf das in der Forschung bestehende Spannungsverhältnis zwischen Konkurrenz, Komplementarität und Konvergenz. Die präsentierten Ergebnisse basieren auf der vergleichenden Analyse beruflicher und akademischer Bildungsverläufe aus curricularer, betrieblicher und individueller Perspektive. Sie zeigen eine Annäherung zwischen dem beruflichen und dem akademischen Qualifikationsbereich, welche sich perspektivisch in Richtung einer tatsächlichen Konvergenz entwickeln könnten. Insgesamt belegen die Ergebnisse derzeit jedoch vor allem die Berechtigung der „Komplementaritätsthese“, wobei sich in einigen beruflichen Bereichen Überschneidungen identifizieren lassen.

### **1 Akademisierung, Bologna und Stratifizierung – die Ausgangssituation**

Die Relevanz beruflicher Karrierewege wird durch eine zunehmende Akademisierung sowie die Einführung von explizit beruflich qualifizierenden Bachelorstudiengängen zumindest infrage gestellt (vgl. u. a. WEISS 2009; WERNER u. a. 2008). Dies zeigt sich insbesondere darin, dass 2018 knapp 40 Prozent mehr junge Menschen ein Studium begonnen haben als 2005, wogegen im gleichen Zeitraum der prozentuale Anteil der Personen, die eine duale Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz begonnen haben, um knapp fünf Prozent gesunken ist (vgl. BIBB 2020, S. 87f.).

Ein verändertes betriebliches Rekrutierungsverhalten, welches akademische Qualifikationen präferiert, würde zu einem gravierenden Attraktivitätsverlust beruflicher Karrierewege führen. Speziell im kaufmännischen Berufsfeld ist aufgrund der im Vergleich zu industriellen und handwerklichen Berufen starken Theorieorientierung zu erwarten, dass beruflich und akademisch Qualifizierte in einem hohen Wettbewerb stehen (vgl. WEISS 2009). Euler und Severing sehen im kaufmännischen Bereich das größte Substitutionspotenzial beruflicher Bildung durch praxisorientierte Studiengänge (vgl. EULER/SEVERING 2017, S. 37f.). Dabei weisen Bachelorstudiengänge eine ähnliche Dauer wie eine reguläre berufliche Erstausbildung auf, versprechen jedoch höheres Ansehen sowie eine bessere Entlohnung und ermöglichen den Zugang zu einer größeren Vielzahl von Bildungsprogrammen (vgl. DOBISCHAT/FISCHELL/ROSENDAHL 2008; SEVERING/TEICHLER 2013; BAETHGE u. a. 2014).

Insgesamt zeigen Studien, dass die Akzeptanz von Bachelorstudiengängen bei Unternehmen recht hoch ist (vgl. KONEGEN-GRENIER/PLACKE/SCHRÖDER-KRALEMANN 2015; BRIEDIS u. a. 2011), gleichwohl auch deren mangelnde Praxisorientierung kritisiert wird (vgl. DIHK 2015).

In Deutschland ist der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die berufliche Stellung groß (vgl. JACOB/KLEIN/IANNELLI 2015). Zudem ist die Aufstiegsmobilität in den tertiären Bildungsbereich im OECD-Vergleich gering (vgl. OECD 2015). Akademiker/-innen bewältigen laut einiger Studien Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt besser (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2006; BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007) und spezifische Ausbildungswege bleiben niedriger qualifizierten Personen verschlossen (vgl. PROTSCH 2014). Auch hier bestimmt der soziale Hintergrund die Zugänge zu diesen Ausbildungsprogrammen (vgl. OECD 2015; LÖRZ/QUAST/ROLOFF 2015).

Arbeitsplatzsicherheit, Karriereaussichten, Arbeitszufriedenheit sowie sozialer Status hängen hierbei oft zusammen (vgl. KOPATZ/PILZ 2015, S. 319f.). Die soziale Stratifikationsforschung belegt den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf das Bildungsniveau sowie die individuelle berufliche Position (vgl. JACOB/KLEIN/IANNELLI 2015; HALL/SIEFER/TIEMANN 2015; BREEN 2004). Daneben gibt es auch Einschätzungen, wonach Akademiker/-innen besser auf die wachsenden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet und ihre Qualifikationen daher besser verwertbar sind.

Trotz der widersprüchlichen Forschungserkenntnisse (vgl. PFEIFFER 2012) bleibt festzuhalten, dass die Anforderungen an Wissensarbeit steigen, wodurch berufliche Erfahrung und Kompetenz für die Problemlösung in beruflichen Handlungsszenarien an Relevanz gewinnen (vgl. TIEMANN 2015).

Bezugnehmend auf den Humankapitalansatz und die Forschung im Kontext von *Skill-Based Technological Change* und *Task-Based Technological Change* (vgl. AUTOR/LEVY/MURNANE 2003; AUTOR/HANDEL 2009; SPITZ-OENER 2006; GOOS/MANNING 2003) ist anzunehmen, dass aus struktureller Sicht unterschiedliche Qualifikationen zu unterschiedlichen Einkommens- und Beschäftigungsmöglichkeiten führen.

Dies führt zu der zentralen Frage, die diesem Beitrag zugrunde liegt: Sind klassische berufliche Bildungsverläufe mit beruflicher Erstausbildung und Aufstiegsfortbildung nicht mehr ausreichend, um Positionen gehobener Fachkräfte bzw. mittlere Führungspositionen zu erreichen? In diesem Zusammenhang stellt sich pointiert die Frage, ob beruflich Aus- und Fortgebildete in zunehmendem Maße mit Bachelorabsolventinnen bzw. -absolventen um die gleichen Positionen und Tätigkeitsbereiche konkurrieren. Diese Frage wurde in bisherigen Studien unterschiedlich und noch nicht abschließend beantwortet. Ein zentraler Grund hierfür ist die bislang zu geringe Datenbasis zum beruflichen Verlauf und Verbleib von Bachelorabsolventinnen bzw. -absolventen.

## 2 Konkurrenz, Komplementarität oder Konvergenz?

Der Forschungsstand zur obigen Frage ist durch unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Erkenntnisse gekennzeichnet. Hier soll eine Systematisierung anhand der unterschiedlichen den jeweiligen Studien zugrunde liegenden Kernthesen erfolgen. Im Folgenden werden exemplarisch zentrale Forschungsergebnisse entlang der drei Leitthesen „Konkurrenz“, „Komplementarität“ und „Konvergenz“ (vgl. hierzu auch MOTTWEILER u. a. 2018, S. 9ff.) dargestellt.

Autorinnen bzw. Autoren, welche die **Konkurrenzthese** vertreten, gehen von einer zunehmenden Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten aus oder machen zunehmende Indikatoren für Substitutionsprozesse aus (vgl. BAETHGE u. a. 2014; BAETHGE/WOLTER 2015; BOSCH 2016; DREXEL 2012; WEISS 2009). Speziell in Bezug auf den kaufmännischen Bereich wird ein tendenziell hohes Substitutionspotenzial zwischen Berufsausbildung und akademischen Studienangeboten identifiziert (vgl. EULER/SEVERING 2017, S. 37f.). Die hohe Anzahl betriebsnaher Studiengänge mit hohen Überschneidungsbereichen zu kaufmännischen Ausbildungsgängen, eine vergleichsweise hohe Anzahl (praxisintegrierender) dualer Studiengänge sowie überdurchschnittlich viele Bachelorabsolventinnen bzw. -absolventen, die nach abgeschlossenem Studium nicht qualifikationsadäquat in der beruflichen Praxis eingesetzt werden, sind Indikatoren hierfür (vgl. ebd.).

Dem entgegen steht die **Komplementaritätsthese**, wonach insbesondere mit Blick auf betriebliche Einsatzstrategien kein grundlegender Wandel durch die Einführung von Bachelorstudiengängen konstatiert wird, sondern weiterhin unterschiedliche Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche koexistieren, die eher mit beruflichen oder mit akademisch qualifizierten Mitarbeitenden besetzt werden (vgl. BOTT u. a. 2012; HIPPAACH-SCHNEIDER u. a. 2013; WÜNSCHE u. a. 2011). Hier gehen einige Studien von branchenabhängig recht unterschiedlichen Konstellationen aus (vgl. KRONE/MILL 2014; NEU u. a. 2017). Etwa im Bankensektor konstatieren sie Konkurrenzbeziehungen, da – so die Autorin und der Autor – hier keine Trennung beruflicher und akademischer Karrierepfade vorhanden sei (vgl. KRONE/MILL 2014, S. 57). Branchenspezifische Unterschiede werden u. a. auch von Elsholz u. a. (2017) thematisiert. Sie sehen als Hauptmotiv für eine Ausweitung dualer Studiengänge insbesondere die ge-

stiege Nachfrage nach Schulabsolventinnen und -absolventen für solche Ausbildungswege (vgl. ELSHOLZ u. a. 2017, S. 29). Neben branchenspezifischen Unterschieden betonen Neu u. a. auch die Bedeutung der strategischen Ausrichtung von Unternehmen für stärkere oder schwächere Akademisierungstendenzen in der Personalpolitik, d. h. die jeweiligen Produkt-, Dienstleistungs- und Marktstrategien (vgl. NEU u. a. 2017, S. 11f.).

Publikationen, die hier unter dem Oberbegriff der **Konvergenzthese** systematisiert werden, konstatieren auf systemischer Ebene wachsende Überschneidungsbereiche zwischen beruflichen und akademischen Bildungssegmenten (vgl. SEVERING/TEICHLER 2013) sowie eine fortschreitende Ausgestaltung hybrider Aus- und Fortbildungsmodelle (vgl. EULER 2017). Dies wird u. a. in einer wachsenden wechselseitigen Durchlässigkeit zwischen beruflichen und akademischen Bildungssegmenten (vgl. WOLTER/KERST 2015) sowie der „Überlappung zwischen dem unteren Rand der Hochschulbildung und dem oberen Rand der beruflichen Bildung“ (EULER 2017, S. 42) sichtbar. Zudem wird von einem wachsenden Teilbereich im Bildungssystem ausgegangen, in dem berufliche und akademische Qualifikationswege kombiniert werden.

Die fortschreitende Entwicklung hin zu konvergenten Bildungsbereichen, die Elemente der beruflichen und akademischen Ausbildung miteinander verbinden, kann bereits heute in der wachsenden Bedeutung von dualen Studiengängen gesehen werden. Dies betrifft nicht nur die wachsende Anzahl an dualen Studiengängen und dual Studierenden, die im Bereich der Erstausbildung von 40.982 Studierenden im Jahr 2004 auf 108.202 Studierende im Jahr 2019 gestiegen ist (vgl. HOFMANN u. a. 2020, S. 11), sondern auch eine wachsende Institutionalisierung der Anbieter dualer Studiengänge, für die sich auf Länderebene zunehmend Dachmarken und Dachverbände entwickeln (vgl. HOFMANN/KÖNIG 2017).

Der vorliegende Beitrag knüpft an diesen Forschungsstand an. Als Grundlage dienen umfangreiche empirische Analysen, die im Rahmen des Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung „Typische Bildungsverläufe und Karrierewege in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen“ durchgeführt wurden. Im Folgenden wird zunächst kurz die methodische Vorgehensweise erläutert und die empirische Datenbasis vorgestellt. Hiernach werden die Analyseergebnisse im Hinblick auf die Frage der Konkurrenz, Komplementarität oder Konvergenz der beiden untersuchten Bildungsbereiche aus curricularer, betrieblicher und individueller Perspektive dargestellt.

### 3 Forschungsfragen und Methodik

Die übergeordnete Fragestellung nach Konkurrenz oder Komplementarität zwischen beruflicher und akademischer „Sphäre“ lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. In diesem Beitrag werden nachfolgend drei Ebenen unterschieden:

Auf der **curricularen Ebene** zielen die Analysen darauf ab, Erkenntnisse zu gewinnen, inwieweit sich die Bildungslandschaft verändert und damit wachsende Überschneidungsbereiche zwischen beruflicher Aus- und Fortbildung einerseits sowie akademischen Studiengängen mit stärkerem Praxisbezug andererseits bestehen.

Auf der **betriebliche Ebene** beziehen sich die Analysen auf mögliche Konkurrenzsituationen zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten. Dies geschieht durch die vertiefte Betrachtung von betrieblichen Rekrutierungs-, Einsatz- sowie Aus- und Weiterbildungsstrategien. Diesbezüglich stellen sich vor allem die Fragen, ob Unternehmen in stärkerem Maße akademische Qualifizierungswege für den betrieblichen Aufstieg gehobener Fach- und mittlerer Führungskräfte präferieren und inwiefern sich diesbezüglich die Einsatzfelder und Tätigkeiten zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten unterscheiden oder aber überschneiden.

Schließlich stehen auf der **individuellen Ebene**, welche in der gegenwärtigen Literatur als besonders bedeutsam erachtet wird, die Bildungs- und Karriereentscheidungen im Vordergrund. Diesbezüglich stellen sich insbesondere folgende Fragen: Werden bestimmte Qualifizierungswege präferiert? Was sind die Gründe hierfür? Gibt es Unterschiede in den Branchen? Gibt es kaufmännische Tätigkeiten in den ausgewählten Branchen, in denen sich Konkurrenzverhältnisse zwischen beruflich Aus- und Fortgebildeten und Hochschulabsolventinnen bzw. -absolventen abzeichnen? Mit Blick auf letztere Frage analysiert der Beitrag im Speziellen die von den Beschäftigten wahrgenommene Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten.

Die obigen Forschungsfragen wurden anhand eines durch einen Methodenmix gekennzeichneten Forschungsdesigns untersucht. Durch diese Vorgehensweise lassen sich die unterschiedlichen Dimensionen der curricularen Rahmenbedingungen sowie der unternehmerischen Personalgewinnungs-, -entwicklungs-, und -einsatzstrategien und der individuellen Bildungsentscheidungen multiperspektivisch erfassen. Dabei legt dieser Beitrag einen Fokus auf die betriebliche sowie die individuelle Perspektive, da hierfür eine breite Datengrundlage im Rahmen des Projektes erhoben wurde. Tabelle 1 gibt einen Überblick über das gesamte Forschungsdesign des Projekts.

Tabelle 1: Forschungsdesign

	Methode	Inhalte/Erkenntnisinteresse
<b>Curriculare Ebene</b>	Dokumentenanalyse	Curricula-Vergleich zwischen geregelten Fortbildungen und ausgewählten Bachelor- und Masterstudiengängen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Unterschiede</li> <li>▶ Ähnlichkeiten</li> <li>▶ Überschneidungsbereiche</li> </ul>
<b>Betriebliche Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Leitfadengestützte Interviews mit Personalleiterinnen und -leitern (qualitativ)</li> <li>▶ Betriebsbefragung, N = 802 (quantitativ)</li> <li>▶ Stellenanzeigenanalyse (quantitativ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Rekrutierungsstrategien (intern/extern)</li> <li>▶ Einsatzstrategien</li> <li>▶ Personalentwicklungskonzepte</li> <li>▶ Qualifikations-/Anforderungsprofile</li> </ul>
<b>Erwerbstätige</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Leitfadengestützte Interviews: beruflich und akademisch Qualifizierte (DQR 6, 7) (qualitativ)</li> <li>▶ ETB (Nach-)Befragung (quantitativ)</li> <li>▶ N = 1.111; Rücklaufquote 52,1 %</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Bildungs- und Karrierewege</li> <li>▶ Bildungsentscheidungen</li> <li>▶ Tätigkeitsfelder und Arbeitsaufgaben</li> <li>▶ Arbeitsmarktverwertbarkeit: Berufliche Stellung, Erwerbsstatus, Einkommenszufriedenheit</li> </ul>

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Konkurrierende oder konvergierende Bildungsgänge? Ergebnisse der Curriculum-Analyse

Um der Frage nachzugehen, ob es infolge einer veränderten Bildungslandschaft, die insbesondere durch eine wachsende Anzahl an praxisorientierten Studiengängen gekennzeichnet ist, zu einer zunehmenden Angleichung und potenziellen Konkurrenz zwischen beruflichen und akademischen Bildungsgängen der höherqualifizierenden (Berufs-)Bildung kommt, wurden in einer curricularen Vergleichsanalyse ausgewählte Bachelor- und Masterstudiengänge mit gängigen bundeseinheitlich geregelten Fortbildungen in den vier ausgewählten Branchen (Handel, Logistik, Banken und Tourismus) miteinander verglichen.

Die in der Curriculum-Analyse betrachteten akademischen und nicht akademischen Bildungsgänge weisen gemeinsame inhaltlichen Schwerpunkte auf. Sie alle beinhalten in unterschiedlichen Ausprägungen die Fächer Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Management, Recht, Vertrieb und Marketing, Personalmanagement sowie Rechnungswesen und Controlling. Dabei weisen diese Themenfelder jedoch in den einzelnen Bildungsgängen eine Vielfalt im Hinblick auf die inhaltliche Anreicherung, Komplexität und Kontextualisierung sowie den Umfang auf, wodurch sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen

ergeben. Ihr Wahl- oder Wahlpflichtbereich unterscheidet sich im Angebotsspektrum und zeitlichen Umfang.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den untersuchten Bildungsgängen liegt in der Vermittlung von wissenschaftlichen, methodischen und analytischen Fähigkeiten und Kenntnissen, welche im Vergleich zur beruflichen Fortbildung eindeutig stärker im akademischen Bereich vorzufinden sind. Sie gehören in den Studiengängen häufig zum Pflichtbereich, wobei sich die untersuchten Bachelorstudiengänge bezüglich des Ausmaßes hier unterscheiden.

Bezüglich des Themenfelds Fremdsprachen und internationale Kompetenzen zeigen sich ebenfalls deutlichere Unterschiede zwischen den betrachteten Studiengängen und beruflichen Fortbildungen. In letzteren sind internationale Berufskompetenzen in deutlich geringerem Umfang enthalten, wobei sich auch hier Unterschiede zwischen den jeweiligen Fortbildungsberufen zeigen. Die untersuchten Studiengänge sehen überwiegend Englisch als eine im Studium zu vermittelnde Fremdsprache vor. Der Umfang, mit dem internationale Kompetenzen (z. B. internationales Recht) verankert werden, ist in den Studiengängen sehr unterschiedlich.

Explizit wird der Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie nur in den untersuchten dualen Studiengängen sowie einem Bachelorstudiengang in Form von „Wirtschaftsinformatik“ vermittelt. Da Informationstechnologie im Zusammenhang mit verschiedenen anderen Inhalten genutzt wird (z. B. Computerprogramme und -systeme für Rechnungswesen und Controlling), ist von einer impliziten Berücksichtigung zumindest von IT-Anwenderkompetenzen jedoch in beiden Bildungskontexten auszugehen.

Alle analysierten Qualifizierungen sehen branchenspezifische Inhalte vor. Jedoch sind der Umfang, Kontext und die inhaltliche Ausrichtung hierbei sehr unterschiedlich ausgestaltet. Ein sehr zentraler Unterschied zwischen den betrachteten akademischen und den beruflichen Qualifizierungen liegt im Umfang der Berufspraxis. So setzen die analysierten beruflichen Fortbildungen bereits durch die jeweiligen Zugangsvoraussetzungen zur jeweiligen Fortbildungsprüfung umfangreiche Praxiserfahrungen voraus. Auch einige der analysierten Studiengänge werden neben der Möglichkeit eines Vollzeitstudiums auch berufsbegleitend als Teilzeitmodell angeboten. Dies erhöht dann die Berufserfahrungszeit im Einzelfall deutlich.

Alle analysierten Bachelorstudiengänge und beruflichen Fortbildungsgänge zielen auf den gehobenen Fachexperten- und mittleren Führungsbereich ab. Unterschiede zeigen sich dabei teilweise hinsichtlich der anvisierten Einsatzgebiete.

Insgesamt zeigt die Vielfalt möglicher Spezifizierungen und Schwerpunkte in den untersuchten Bildungsgängen, dass passgenaue Einsatzgebiete teilweise sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können. Vor diesem Hintergrund kann nicht pauschal von einer Konkurrenz zwischen den akademischen und nicht akademischen Bildungsabschlüssen gesprochen werden, wenngleich es in verschiedenen inhaltlichen kaufmännischen Schwerpunkten Ähnlichkeiten gibt. Vielmehr ist in einzelnen Bereichen auch von Komplementaritäten auszugehen.



Dies zeigt sich am deutlichsten im Unterschied von Praxisanteilen (berufliche Bildungsgänge) einerseits und wissenschaftlich-analytischen Schwerpunkten (akademische Bildungsgänge) andererseits. Diese Vielfalt bietet Unternehmen die Chance, die unterschiedlichen Bildungsbiografien in den verschiedenen Arbeitsbereichen zu nutzen und damit von den Vorteilen heterogener Perspektiven und Herangehensweisen zur konstruktiven Aufgabebewältigung zu profitieren. Dieser Ansatz bietet Potenziale für die innovative Weiterentwicklung von Arbeitsprozessen und -strukturen.

## **4.2 Betriebliche Perspektive: Einsatzstrategien, Tätigkeitsfelder und Aufstiegsvoraussetzungen**

In der Debatte um eine zunehmende Akademisierung wird auch die Rolle von Unternehmen diskutiert. Zentral ist hierbei einerseits die Frage, ob Firmen bei der Rekrutierung von gehobenen Fach- und mittleren Führungspositionen in zunehmendem Maße akademische Qualifizierungswege präferieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob beruflich und akademisch ausgebildete Fach- und Führungskräfte in komplementären Tätigkeitsbereichen eingesetzt werden oder aber um die gleichen Stellen und Positionen konkurrieren.

### **4.2.1 Einsatzstrategien und Tätigkeitsfelder**

Die qualitativen Befragungen der Unternehmen zeigen im Hinblick auf die Frage nach bestehender Konkurrenz oder Komplementarität der Aufgaben und Tätigkeitsfelder von beruflich und akademisch Qualifizierten branchenspezifische Unterschiede, insgesamt aber eher komplementäre Einsatzbereiche. Insbesondere in der Logistik und im Handel gibt es segmentierte Einsatzbereiche. Hier besetzen beruflich Qualifizierte eher operative Führungspositionen, während akademisch Qualifizierte (mit vergleichbarem Niveau im Deutschen Qualifikationsrahmen – DQR) eher strategische Führungspositionen (z. B. Projektmanagement, *Human Resource Management* oder Controlling) bekleiden.

Bestätigt werden diese qualitativen Befunde durch Ergebnisse einer standardisierten quantitativen Befragung von Unternehmensvertretern bzw. -vertreterinnen in den vier betrachteten Branchen. So werden Aufgaben mit einem starken Praxisbezug in über 60 Prozent der befragten Firmen eher von beruflich Qualifizierten ausgeübt. Hingegen werden für Aufgaben, die ein hohes Maß an analytischen Fähigkeiten erfordern, auf mittlerer Fach- und Führungsebene (ungewichtet) nur bei 27 Prozent der befragten Firmen in der Regel beruflich aus- und weitergebildete Mitarbeitende eingesetzt. Hierbei sind allerdings signifikante Unterschiede nach Unternehmensgröße zu beachten: So verfügen kleine und Kleinstunternehmen über einen geringen (oder z. T. gar keinen) Anteil akademisch ausgebildeter Mitarbeiter/-innen, sodass hier auch analytisch geprägte Aufgabengebiete eher von beruflich Qualifizierten ausgeübt werden. Umgekehrt werden nur in sechs Prozent der befragten Großunternehmen analytisch geprägte Tätigkeitsbereiche in der Regel vorwiegend von beruflich Aus- und Fortgebildeten bedient. Mit zunehmender Anzahl an Mitarbeitenden zeigen sich zudem größere Überschneidungsbereiche, in denen analytische Tätigkeiten sowohl von

beruflich als auch von akademisch qualifizierten Mitarbeitenden ausgeübt werden (vgl. ausführlich MOTTWEILER u. a. 2018, S. 72).

**Tabelle 2: Einsatzstrategien für Aufgabengebiete mit hohen analytischen Anforderungen nach Branche**

Aufgaben, die ein hohes Maß an analytischen Fähigkeiten erfordern – Welche der folgenden Aufgabengebiete werden in der Regel durch [...] ausgeübt?		Branche				Gesamt
		Handel	Logistik	Tourismus	Finanzdienstleistungen	
mehrheitlich akademisch Qualifizierte	Anzahl	56	21	39	32	148
	Spalten %	24,1 %	12,7 %	20,3 %	21,9 %	20,1 %
eher beruflich Qualifizierte	Anzahl	92	87	79	45	303
	Spalten %	39,7 %	52,7 %	41,1 %	30,8 %	41,2 %
sowohl beruflich als auch akademisch Qualifizierte	Anzahl	84	57	74	69	284
	Spalten %	36,2 %	34,5 %	38,5 %	47,3 %	38,6 %
Gesamt	Anzahl	232	165	192	146	735
	Spalten %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anm.: Cramer-V=0,164 (p~0,003)

Quelle: TyBi Unternehmensbefragung 2018, gewichtete Fälle, eigene Berechnung.

Die Befragungsergebnisse hinsichtlich der ausgeübten Tätigkeiten unterstreichen insgesamt ebenfalls eine Differenzierung zwischen stärker von Akademikerinnen oder Akademikern ausgeübten strategisch-analytischen Tätigkeiten gegenüber (strategisch-)operativen Tätigkeiten, die stärker von beruflich Qualifizierten ausgeübt werden. So werden beispielsweise im Handel Aufgaben der Marktforschung und -analyse häufiger von Akademikerinnen und Akademikern wahrgenommen. Dagegen nehmen beruflich Qualifizierte in höherem Maße Tätigkeiten im Bereich der Warenwirtschaft wahr. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch in der Logistik. Hier werden klassisch operative Bereiche wie Einkauf und Disposition vermehrt von beruflich Qualifizierten und Aufgaben der Marktforschung und -analyse in stärkerem Maße von Akademikerinnen und Akademikern durchgeführt.

**Tabelle 3: Einsatzstrategien für Aufgabengebiete mit hohen analytischen Anforderungen nach Branche**

Aufgaben mit einem starken Praxisbezug - Welche der folgenden Aufgabengebiete werden in der Regel durch [...] ausgeübt?		Branche				Gesamt
		Handel	Logistik	Tourismus	Finanzdienstleistungen	
mehrheitlich akademisch Qualifizierte	Anzahl	13	4	12	5	34
	Spalten %	5,3 %	2,3 %	5,7 %	3,4 %	4,4 %
eher beruflich Qualifizierte	Anzahl	142	125	144	66	477
	Spalten %	58,0 %	71,8 %	68,9 %	44,9 %	61,5 %
sowohl beruflich als auch akademisch Qualifizierte	Anzahl	90	45	53	76	264
	Spalten %	36,7 %	25,9 %	25,4 %	51,7 %	34,1 %
Gesamt	Anzahl	245	174	209	147	775
	Spalten %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

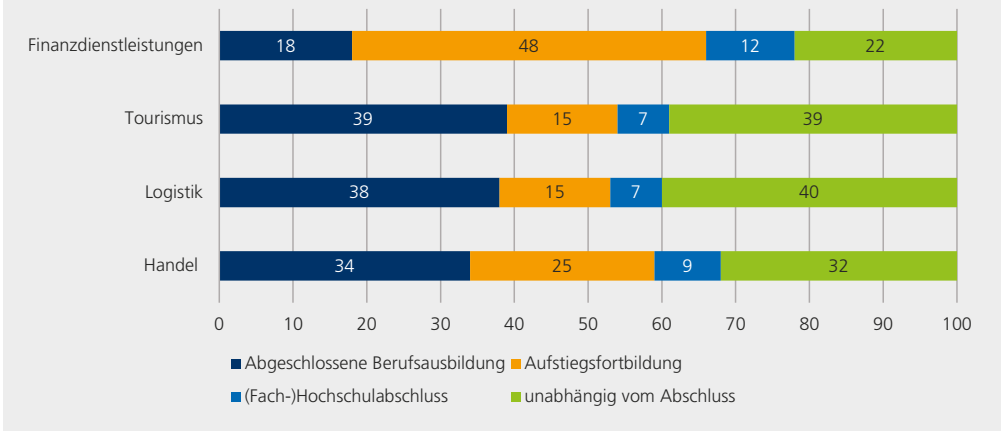
Anm.: Cramer V=0,155 (p~0,000)

Quelle: TyBi Unternehmensbefragung 2018, gewichtete Fälle, eigene Berechnung.

**4.2.2 Aufstiegsvoraussetzungen für mittlere Fach- und Führungspositionen**

Hinsichtlich einer möglichen Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten stellt sich weiterhin die Frage, inwiefern unterschiedliche Qualifizierungswege aktuell den Aufstieg in mittlere Führungspositionen begünstigen. Konkret geht es um die Frage, welche Qualifikationsabschlüsse Unternehmen im Handel, in der Logistik, im Tourismus und im Finanzdienstleistungssektor für mittlere Fach- und Führungspositionen voraussetzen.

**Abbildung 1: Qualifikationsvoraussetzungen für mittlere Führungspositionen**



Anm.: gültige n = 784, Fälle gewichtet, statistische Signifikanz auf dem 0,001-Niveau (vgl. MOTTWEILER 2018, S. 53)

Quelle: TyBi Unternehmensbefragung 2018; eigene Darstellung

Die Ergebnisse zeigen, dass mittlere Führungspositionen in der Mehrheit der befragten Unternehmen nach wie vor auch mit beruflicher Aus- und Fortbildung erreicht werden können. Erwartungsgemäß ist der Anteil an Unternehmen, die akademische Abschlüsse voraussetzen, im Finanzdienstleistungssektor mit zwölf Prozent am höchsten. Hier zeigt sich darüber hinaus aber eine hohe Bedeutung von Aufstiegsfortbildungen, die in 48 Prozent der befragten Finanzunternehmen Voraussetzung für mittlere Führungspositionen sind.

Eher beruflich geprägte Einsatzstrategien sind diesbezüglich stärker in der Logistik, im Handel und im Tourismus vorzufinden. Hier werden für mittlere Führungspositionen selten akademische Qualifikationsabschlüsse vorausgesetzt. Diese können in etwa 40 Prozent (Logistik, Tourismus) bzw. 35 Prozent der Unternehmen in der Regel auch mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss erreicht werden (vgl. Abb. 1).

Ergänzend zu den für mittlere Führungspositionen vorausgesetzten Qualifikationsabschlüssen wurden die Unternehmen gefragt, ob Tätigkeitsbereiche, die durch ein hohes Maß an Führungsverantwortung gekennzeichnet sind, mehrheitlich durch akademisch qualifizierte, eher durch beruflich qualifizierte oder sowohl durch beruflich als auch akademisch qualifizierte ausgeübt werden. Insgesamt zeigen sich aber auch hier bei der Mehrheit der Firmen in nahezu allen untersuchten Branchen (Ausnahme Logistik) Einsatzstrategien, die für mittlere Führungstätigkeiten sowohl beruflich als auch akademisch qualifizierte Mitarbeiter/-innen einsetzen.

Wie bereits bei den vorangegangenen Analysen zu den Einsatzstrategien beruflich und akademisch Qualifizierter in gehobenen Fach- bzw. mittleren Führungspositionen zeigen sich zudem mit Blick auf Aufgabengebiete mit hoher Führungsverantwortung Unterschiede nach Unternehmensgröße, bei denen Großunternehmen eher eine Akademisierungsstrategie und Klein-/Kleinstunternehmen eher eine beruflich orientierte Strategie verfolgen.

Allerdings weisen beide Bildungssegmente auch Überschneidungsbereiche auf, in denen es zu potenziellen Konkurrenzsituationen im betrieblichen Aufstieg zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten kommen könnte.

### **4.3 Erwerbstätigenperspektive: Konkurrenzwahrnehmung von beruflich und akademisch Qualifizierten**

Seit der Einführung von dreijährigen Bachelorstudiengängen im Rahmen der Bologna-Reformen wurde für die berufliche Bildung die Frage aufgeworfen, ob es hierdurch auf betrieblicher Ebene zu einer verstärkten Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch qualifizierten gehobenen Fach- und mittleren Führungskräften kommen könnte. In diesem Abschnitt wird diese Fragestellung aus dem Blickwinkel der individuellen Konkurrenzwahrnehmung der Beschäftigten selbst aufgegriffen. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren in diesem Zusammenhang eine höhere oder eine niedrigere Konkurrenzwahrnehmung nach sich ziehen.

Zur Analyse dieser Fragestellungen wurde im Rahmen einer Befragung von Erwerbstätigen (BIBB/BAuA-Erwerbstätigen-Nachbefragung 2019) in den Branchen Handel, Logistik, Finanzdienstleistungen und Tourismus gefragt, wie hoch sie in Bezug auf ihre Aufgaben und Tätigkeiten die Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Ausgebildeten einschätzen. Branchenübergreifend weisen die Ergebnisse hierzu auf eine eher geringe Konkurrenzwahrnehmung. So sehen 31 Prozent der Befragten in ihrem Aufgaben- und Tätigkeitsbereich keine Konkurrenz, weitere 45 Prozent schätzen die Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten eher gering ein. Insgesamt 23,7 Prozent der Erwerbstätigen in dieser Befragung berichten von einer hohen oder sehr hohen Konkurrenzsituation (vgl. Tabelle 4).

**Tabelle 4: Wahrgenommene Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten**

„Wenn Sie an Ihre Aufgaben und Tätigkeiten denken, wie hoch schätzen Sie die Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Ausgebildeten ein?“	Häufigkeit	Prozent
Es gibt keine Konkurrenz	349	31,4 %
eher gering	499	44,9%
eher hoch	146	13,1 %
hoch	117	10,5 %
Gesamt	1.111	100,0 %

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi Erwerbstätigen-Nachbefragung 2019

Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, in welchen Zusammenhängen Erwerbstätige keine oder eine eher geringe Konkurrenz zwischen ihren beruflich bzw. akademisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen wahrnehmen und welche Faktoren ausschlaggebend für eine hohe oder sehr hohe Konkurrenzwahrnehmung sind. Im folgenden Abschnitt werden diesbezüglich Einflüsse der Branche, der Betriebsgröße, des Qualifikationsniveaus sowie der Komplexität und Art der Tätigkeit in den Blick genommen.

Bisherige Forschungsarbeiten zur Konkurrenzsituation von beruflich und akademisch Qualifizierten betonen die Bedeutung von branchenspezifischen Unterschieden (u. a. NEU u. a. 2017; KRONE/MILL 2014). Krone und Mill betonen im Kontext von dualen Studiengängen potenzielle Konkurrenzbeziehungen im Bankensektor. Dort sei – so die Autorin und der Autor – eine klare Trennung beruflicher und akademischer Karrierepfade weniger ausgeprägt (vgl. KRONE/MILL 2014, S. 57). Auch qualitative Forschungsergebnisse in den hier betrachteten Branchen betonen die Bedeutung der branchenspezifischen Kontextabhängigkeit, die entweder komplementäre oder konkurrenzbezogene Entwicklungspfade begünstigt. So zeigen die Ergebnisse insbesondere für den Handel und für die Logistik segmentierte Einsatzbereiche; bei denen zwischen „operativen Führungspositionen“ (im Handel z. B. auf der Fläche als Markt- oder Filialleiter/-innen) und „strategischen Führungspositionen“ (im

Handel z. B. im Marketing, in der Personalabteilung oder im Bereich Finanzen) unterschieden wird (vgl. MOTTWEILER u. a. 2018; ANNEN u. a. 2021).

Nicht unerheblich dürften auch Unterschiede im Akademisierungsgrad in den jeweiligen Branchen sein. Handel, Logistik und Tourismus (hier vor allem im Hotel- und Gaststättengewerbe) sind nach wie vor beruflich geprägte Sektoren; im Banken- bzw. Finanzdienstleistungssektor ist der Akademisierungsgrad höher. So ist der Erwerbstätigenanteil mit akademischem Abschluss im Finanzdienstleistungssektor mit 30 Prozent mehr als doppelt so hoch wie in den übrigen betrachteten Branchen. Eine weitere Besonderheit des Finanzdienstleistungssektors ist darüber hinaus ein überdurchschnittlich hoher Anteil an beruflich qualifizierten Erwerbstätigen mit absolvierter Aufstiegsfortbildung (vgl. ebd.). Dadurch könnte es allein durch diese zahlenmäßigen Relationen eher zu Konkurrenzsituationen zwischen Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Qualifizierungswege auf DQR-Niveau 6 kommen.

Branchenbezogene Zusammenhangsanalysen auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigen-Nachbefragung (2019) bestätigen diese Annahme mit einer im Branchenvergleich höheren Konkurrenzwahrnehmung im Banken- bzw. Finanzdienstleistungssektor. Gut ein Drittel der Befragten in diesem Sektor bewerteten die Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten als hoch oder sehr hoch. In den übrigen drei Branchen ist der Anteil signifikant geringer (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5: Wahrgenommene Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten nach Branche**

Wahrgenommene Konkurrenz		Handel	Logistik	Finanzdienstleistungen	Tourismus	Gesamt
keine/niedrig	Anzahl	337	263	133	115	848
	Spalten %	76,4 %	80,4 %	66,2 %	81,0 %	76,3 %
hoch/sehr hoch	Anzahl	104	64	68	27	263
	Spalten %	23,6 %	19,6 %	33,8 %	19,0 %	23,7 %
Gesamt	Anzahl	441	327	201	142	1.111
	Spalten %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anm.: Chi-Quadrat = 16,230,  $p = 0,001$

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi ETB-Nachbefragung 2019

Angenommen wird auch ein Effekt der Betriebsgröße auf die wahrgenommene Konkurrenzsituation zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten. Ein Grund für diese Annahme liegt darin begründet, dass die parallele Beschäftigung sowohl von beruflich als auch akademisch qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den betrachteten Branchen in größeren Unternehmen stärker ausgeprägt ist (vgl. MOTTWEILER u. a. 2018). Es ist des Wei-

teren davon auszugehen, dass es in Großunternehmen mit 250 und mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eher zu Konkurrenzsituationen im betrieblichen Aufstieg kommen kann, da es hier eine höhere Anzahl an Aufstiegs- und Führungsebenen gibt als dies in kleinen oder mittelständischen Unternehmen der Fall ist (vgl. hierzu auch MAIER 2020).

Diese Annahmen werden durch bivariate Zusammenhangsanalysen der Erwerbstätigen-daten bestätigt: In Großbetrieben mit mehr als 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist der Anteil an Befragten, die eine hohe oder sehr hohe Konkurrenz wahrnehmen, mit 32 Prozent signifikant höher als in mittelständischen Betrieben mit 50 bis 249 Mitarbeitenden (21 %) sowie in kleinen Betrieben mit 10 bis 49 Mitarbeitenden (18 %) (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6: Wahrgenommene Konkurrenz nach Betriebsgröße**

Wahrgenommene Konkurrenz		Betriebsgröße klassifiziert				Gesamt
		1 bis 9 Beschäftigte	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	250 und mehr Beschäftigte	
keine/niedrig	Anzahl	157	252	186	232	827
	Spalten %	77,0 %	82,4 %	78,8 %	68,0 %	76,1 %
hoch/sehr hoch	Anzahl	47	54	50	109	260
	Spalten %	23,0 %	17,6 %	21,2 %	32,0 %	23,9 %
Gesamt	Anzahl	204	306	236	341	1.087
	Spalten %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anm.: Chi-Quadrat = 19,800,  $p = 0,000$

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi ETB-Nachbefragung 2019

Die bisherige Diskussion um eine zunehmende Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch qualifizierten Beschäftigten hat ihren Ausgangspunkt insbesondere in der Etablierung von dreijährigen Bachelorstudiengängen auf dem DQR-Niveau 6. Überraschend ist deshalb, dass die nachfolgend dargestellten Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Konkurrenz und dem höchsten Bildungsabschluss diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zeigen. Auch bestätigen die Ergebnisse nicht die Erwartung, dass sich insbesondere bei beruflich Qualifizierten mit absolvierter Aufstiegsfortbildung auf dem DQR-Niveau 6 eine höhere Konkurrenzwahrnehmung aufgrund einer höheren Anzahl an (Fach-)Hochschulabsolvierenden widerspiegelt. Tendenziell ist die Konkurrenzwahrnehmung bei akademisch Qualifizierten mit knapp 29 Prozent sogar höher als bei beruflich Qualifizierten mit absolvierter Aufstiegsfortbildung (24 %) (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Wahrgenommene Konkurrenz nach höchstem Ausbildungsabschluss

Wahrgenommene Konkurrenz		Höchster Ausbildungsabschluss				Gesamt
		ohne Berufsabschluss	Berufsausbildung	Aufstiegsfortbildung	Fachhochschule/Uni	
keine/niedrig	Anzahl	51	520	78	196	845
	Spalten %	75,0 %	78,5 %	75,7 %	71,3 %	76,3 %
hoch/sehr hoch	Anzahl	17	142	25	79	263
	Spalten %	25,0 %	21,5 %	24,3 %	28,7 %	23,7 %
Gesamt	Anzahl	68	662	103	275	1.108
	Spalten %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi ETB-Nachbefragung 2019

Ein Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass nicht allein der höchste Ausbildungsabschluss ausschlaggebend ist, sondern die Komplexität und insbesondere Art der Tätigkeit. Dort, wo sich Tätigkeitsbereiche überschneiden, könnte es am ehesten zu einer wahrgenommenen Konkurrenzsituation zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten kommen. Eine Konkurrenzsituation wird hier eher im Bereich qualifizierter und hochqualifizierter Tätigkeiten erwartet, für die sowohl berufliche als auch akademische Bildungswege qualifizieren können. Die Komplexität der Tätigkeit wurde in der nachfolgenden Analyse durch eine Unterscheidung zwischen einfacher Tätigkeit, qualifizierter Tätigkeit und hochqualifizierter Tätigkeit erfasst.

Tabelle 8: Wahrgenommene Konkurrenz nach Komplexität der Tätigkeit

Wahrgenommene Konkurrenz		Komplexität der Tätigkeit			Gesamt
		einfache Tätigkeit	qualifizierte Tätigkeit	hochqualifizierte Tätigkeit	
keine/niedrig	Anzahl	178	343	142	663
	Spalten %	81,3 %	77,3 %	68,3 %	76,1 %
hoch/sehr hoch	Anzahl	41	101	66	208
	Spalten %	18,7 %	22,7 %	31,7 %	23,9 %
Gesamt	Anzahl	219	444	208	871
	Spalten %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Anm.: Cramer V = 0,110, p = 0,005

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi ETB-Nachbefragung 2019



Die Ergebnisse (vgl. Tabelle 5) bestätigen den erwarteten Zusammenhang zwischen Konkurrenzwahrnehmung und Komplexität der Tätigkeit. So steigt mit dem Grad der Komplexität der Anteil an Befragten, die eine hohe oder sehr hohe Konkurrenzsituation zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten sehen: Im Vergleich zu knapp 19 Prozent mit einfacher Tätigkeit bewerten 22,7 Prozent der Erwerbstätigen mit qualifizierter Tätigkeit und 31 Prozent der Befragten mit hochqualifizierter Tätigkeit die Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen als hoch oder sehr hoch (vgl. Tabelle 5).

Detailauswertungen zu den jeweiligen Aufgaben und Tätigkeitsbereichen im beruflichen Arbeitsalltag zeigen branchenübergreifend folgende Ergebnisse: Akademisch Qualifizierte stehen vergleichsweise häufiger in regelmäßigem Kontakt mit ausländischen Geschäftspartnern bzw. -partnerinnen und Kollegen bzw. Kolleginnen. Dementsprechend haben internationale und interkulturelle Kenntnisse für sie tendenziell eine höhere Bedeutung als für ihre beruflich qualifizierten Kolleginnen und Kollegen. Akademisch qualifizierte Mitarbeiter/-innen sind zudem häufiger für die Auswahl von neuem Personal verantwortlich, während Absolventen und Absolventinnen mit Aufstiegsfortbildung häufig die Personaleinsatzplanung verantworten. Auch Aufgaben der Projektarbeit und des Projektmanagements werden insgesamt häufiger von akademisch Qualifizierten ausgeführt. In besonderem Maße gilt dies für die Entwicklung von Projektideen und die Initiierung von Projekten. Für beruflich Qualifizierte spielen Aspekte der Kundenorientierung, die stärker auf den operativen Bereich bzw. die direkte Kundeninteraktion ausgelegt sind, in allen vier betrachteten Branchen eine größere Rolle.

Die nachfolgenden Analysen zur Art der Tätigkeit bauen auf qualitative Forschungsergebnisse auf, die, wie zuvor dargestellt, zwischen eher strategischen und eher operativen Tätigkeitsbereichen unterscheiden. Zu den strategischen Tätigkeitsbereichen zählen u. a. Aufgaben im Marketing, in der Marktforschung, der Recherche, Informationssammlung und Dokumentation sowie im Bereich von Projektarbeit und Projektmanagement. Die operativen Kernfunktionen sind in den jeweiligen Branchen unterschiedlich. Insbesondere mit Blick auf den Handel wurde hier die Variable „Einkaufen, Beschaffen, Verkaufen“ in die Analyse einbezogen; in der Logistik sind Tätigkeiten wie „Transportieren, Lagern und Versenden“ charakteristisch; in der Hotellerie und Gastronomie „Bewirten, Beherbergen und Speisen bereiten“. Abgefragt wurde jeweils, ob diese Tätigkeiten nie, manchmal oder häufig durchgeführt werden.

Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Konkurrenzeffekte in operativen Kernbereichen des Handels (Einkaufen, Beschaffen, Verkaufen), der Logistik (Transportieren, Lagern versenden) und im Tourismus (Bewirten, Beherbergen, Speisen bereiten), dafür eher in strategischen Tätigkeitsfeldern wie Marketing, (Markt-)Forschung, Recherche und Dokumentationstätigkeiten sowie beratungsintensiven Bereichen (vgl. Tabelle 6). Diese Ergebnisse legen nahe, dass klassische operative Kernbereiche nach wie vor in erster Line beruflich dominiert sind, wohingegen es in verschiedenen strategischen Bereichen eher zu Überschnei-

dungen beruflich und akademisch ausgebildeter Beschäftigter kommt, die sich in einer höheren Konkurrenzwahrnehmung widerspiegeln.

**Tabelle 9: Konkurrenzwahrnehmung nach Art der Tätigkeit**

Tätigkeit	nie	manchmal	häufig	Statistische Signifikanz (p)
	Anteil hohe oder sehr hohe Konkurrenzwahrnehmung			
Einkaufen, Beschaffen, Verkaufen	117 22,8 %	48 24,9 %	98 24,3 %	n.s.
Transportieren, Lagern, Versenden	119 26,0 %	59 23,4 %	85 21,2 %	n.s.
Bewirten, Beherbergen, Speisen bereiten	214 23,9 %	28 32,6 %	21 16,4 %	*
Beraten und Informieren	23 18,1 %	52 19,3 %	188 26,3 %	*
Werben, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit/ Public Relations	133 20,8 %	91 27,5 %	39 27,7 %	*
Entwickeln, Forschen, Konstruieren	188 22,0 %	55 29,9 %	20 28,2 %	*
Informationen sammeln, Recherchieren, Dokumentieren	31 14,8 %	67 20,4 %	165 28,8 %	***
Arbeiten mit Computern	30 16,9 %	23 18,7 %	210 25,9 %	**

Anm.: \*Der Zusammenhang ist auf dem 0,05 Niveau signifikant; \*\* auf dem 0,01 Niveau signifikant; \*\*\* auf dem 0,001 Niveau signifikant; n. s.= nicht signifikant

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi ETB-Nachbefragung 2019

Hierzu ergänzend wurden unterschiedliche Aufgaben und Tätigkeitsbereiche in der Projektarbeit und im Projektmanagement abgefragt und im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen Bezüge zwischen wahrgenommener Konkurrenz und Projektarbeit, hier

allerdings nicht auf der Ebene der Projektleitung, sondern eher im Bereich von Projektentwicklung und Projektmitarbeit (vgl. Tabelle 10).<sup>1</sup>

Tabelle 10: Konkurrenzwahrnehmung und Tätigkeitsbereich: Projektarbeit und Projektmanagement				
Projektarbeit und Projektmanagement		Nein	Ja	Signifikanz
Entwicklung von Projektideen	N	158	105	**
	Spalten % Konkurrenzwahrnehmung hoch/sehr hoch	21,2 %	28,6 %	
Initiierung von Projekten	N	178	85	n. s.
	Spalten % Konkurrenzwahrnehmung hoch/sehr hoch	23,5 %	24,1 %	
Bearbeitung von Projektaufgaben nach Anweisung	N	101	162	**
	Spalten % Konkurrenzwahrnehmung hoch/sehr hoch	19,7 %	27,0 %	
Gesamtverantwortung von Projekten ohne Personalverantwortung	N	170	93	n.s.
	Spalten % Konkurrenzwahrnehmung hoch/sehr hoch	22,6 %	26,1 %	
Gesamtverantwortung von Projekten mit Personalverantwortung	N	200	63	n.s.
	Spalten % Konkurrenzwahrnehmung hoch/sehr hoch	23,0 %	26,5 %	

Anm.: \*Der Zusammenhang ist auf dem 0,05 Niveau signifikant; \*\* auf dem 0,01 Niveau signifikant; \*\*\* auf dem 0,001 Niveau signifikant; n. s.= nicht signifikant

Quelle: Eigene Berechnung, Datenbasis: TyBi ETB-Nachbefragung 2019

Zusammenfassend verdeutlichen die Analysen zur wahrgenommenen Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch qualifizierten Erwerbstätigen eine insgesamt begrenzte Konkurrenzsituation, die sich allerdings insbesondere nach Branche und Unternehmensgröße unterschiedlich darzustellen scheint. Ebenfalls von Bedeutung sind die Komplexität und die Art der Tätigkeit.

1 Die dargestellten bivariaten Zusammenhänge wurden ergänzend in multivariaten, hier nicht im Detail dargestellten Analysemodellen geprüft (für Details vgl. ANNEN u. a. 2021). Diese Modelle unterstreichen in erster Linie die signifikanten Effekte der Branche und der Unternehmensgröße, d. h., dass die Wahrscheinlichkeit einer hohen wahrgenommenen Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch qualifizierten Mitarbeiter/-innen in Großunternehmen am höchsten ist. Auch die bereits in den bivariaten Analysen dargestellten Branchenunterschiede werden bestätigt. In geringerem Maße bestätigen die Ergebnisse den Effekt der Komplexität der Tätigkeit sowie Tätigkeiten, in denen Informationsbeschaffung und Recherchetätigkeiten eine größere Bedeutung haben.

## 5 Fazit

Abschließend soll auf Grundlage der in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse ein kurzes Fazit gezogen werden hinsichtlich der Frage, in welchem Verhältnis berufliche und akademische Qualifikationen zueinanderstehen. Die Antwort auf diese Frage scheint zwischen den beiden Positionen der Akademisierung der Berufswelt und der Verberuflichung der Hochschulen zu liegen. Im Zusammenhang mit diesen beiden Alternativen zeigen die Ergebnisse in Bezug auf die Analyse von akademischen und beruflichen Qualifikationen, dass hier eine Annäherung von beiden Seiten stattfindet, gleichwohl bisher noch keine tatsächliche Konvergenz stattfindet. In den analysierten Berufsfeldern bestehen zwischen den akademischen und den beruflichen Qualifikationen Ähnlichkeiten insbesondere im Hinblick auf ihre fachliche Ausrichtung. Gleichzeitig sind beide Bildungssegmente jedoch weiterhin durch Unterschiede im analytischen Bereich gekennzeichnet, was beispielsweise durch die stärkere Ausprägung von methodischen und statistischen Themen im akademischen Bereich deutlich wird. Hingegen ist der Bereich der beruflichen Qualifikationen durch die sehr viel stärkere Verortung berufspraktischer Elemente gekennzeichnet. Internationale (Berufs-)Kompetenzen, beispielsweise Fremdsprachen und auch interkulturelle Kompetenzen, finden derzeit noch größere Berücksichtigung im akademischen Feld.

Diese Unterschiede in der thematischen Ausrichtung, den analysierten Qualifikationen sowie der entsprechenden Kompetenzvermittlung spiegeln sich auch in unterschiedlichen Tätigkeiten und Einsatzfeldern von beruflich und akademisch Qualifizierten wider. So lassen sich die von akademisch Qualifizierten ausgeübten Tätigkeiten als eher strategisch-analytisch kennzeichnen, während beruflich Qualifizierte eher (strategisch-)operative Tätigkeiten ausüben. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Aussage bezüglich des Schwerpunktes der beruflichen Tätigkeit handelt und hier durchaus Unterschiede zwischen den analysierten Branchen bestehen, welche oben im Detail erläutert wurden.

Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage nach der Komplementarität oder Konkurrenz zwischen akademischen und beruflichen Qualifikationen belegen die Ergebnisse insgesamt die Berechtigung der „Komplementaritätsthese“, gleichwohl einige Bereiche Überschneidungen aufweisen.

Die Einsatzstrategien in beruflich geprägten Branchen wie Handel, Logistik und Tourismus zeigen nach wie vor die Relevanz von beruflicher Aus- und Fortbildung. Dies spiegelt sich auch in einer eher geringeren Konkurrenzwahrnehmung der Beschäftigten in diesen Branchen wider. Demgegenüber steht die insgesamt höhere Akademisierungsquote in der Finanzdienstleistungsbranche, welche auch in einer entsprechend höheren Konkurrenzwahrnehmung durch die Beschäftigten in dieser Branche sichtbar wird.

Insgesamt ist die Wahrnehmung einer hohen oder sehr hohen Konkurrenz in den hier untersuchten Branchen nicht sehr ausgeprägt. Entsprechende Konkurrenzsituationen wer-

den zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten eher in größeren Unternehmen wahrgenommen als dies bisher in Klein- und mittelständischen Unternehmen der Fall ist.

## Literatur

- ANNEN, S.; MOTTWEILER, H.; JORDANSKI, G.; KOCK, A.; MILOLAZA, A.; SCHAAL, T.; TIEMANN, M.: Typische Bildungsverläufe in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen. Konkurrenz und Komplementarität zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten. Abschlussbericht. Bonn 2021
- AUTOR, D. H., HANDEL, M. J.: Putting Tasks to the Test: Human Capital, Job Tasks and Wages. NBER Working Paper No. w15116, 2009
- AUTOR, D. H., LEVY, F., MURNANE, R. J.: The skill content of recent technological change: an empirical exploration. In: Quarterly Journal of Economics 118 (2003) 4, S. 1279–1333
- BAETHGE, M.; BAETHGE-KINSKY, V.: Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2006, S. 153–173
- BAETHGE, M.; KERST, C.; LESZCZENSKY, M.; WIECK, M.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. In: Forum Hochschule (2014) 3. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201403.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf) (Stand: 13.12.2021)
- BAETHGE, M., SOLGA, H.; WIECK, M.: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (Stand: 13.12.2021)
- BAETHGE, M.; WOLTER, A.: The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research 48 (2015) 2, S. 97–112
- BOSCH, G.: Ist die industrielle Ausbildung ein Auslaufmodell? In: IAQ Standpunkte (2016) 01
- BOTT, P.; HELMRICH, R.; REYMERS, M.; SCHÖNGEN, K.: Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung. Abschlussbericht. Bonn 2012. URL: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_23202.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_23202.pdf) (Stand: 24.02.2022)
- BREEN, R.: Social Mobility in Europe. Oxford 2004
- BRIEDIS, K.; HEINE, C.; KONEGEN-GRENIER, C.; SCHRÖDER, A.-K.: Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbfähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen 2011
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2020. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2020.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf) (Stand: 13.12.2021)

- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (Hrsg.): Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2015
- DOBISCHAT R.; FISCHHELL, M.; ROSENDAHL, A.: Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – Eine Problemskizze. Düsseldorf 2008
- DREXEL, I.: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: KUDA, E.; STRAUSS, J.; SPÖTTL, G.; KASSEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012
- ELSHOLZ, U.; NEU, A.; JAICH, R.: Stellenwert und Zukunft beruflicher Aus- und Fortbildungsprofile. Veränderungen in Folge der Akademisierung aus Unternehmenssicht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2017) 5, S. 28–31. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8443> (Stand: 13.12.2021)
- EULER, D.: Gleichartig, aber nicht gleichwertig? – Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung In: MÜNK, D.; WALTER, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden 2017, S. 39–61
- EULER, D.; SEVERING, E.: Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh 2017
- GOOS, M., MANNING, A.: Lousy and Lovely Jobs: the Rising Polarization of Work in Britain. London 2003
- HALL, A.; SIEFER, A.; TIEMANN, M.: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Köln 2015
- HIPPACH-SCHNEIDER, U.; WEIGEL, T.; BROWN, A.; GONON, P.: Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland. In: Journal of Vocational Education and Training 65 (2013) 1, S. 1–17
- HOFMANN, S.; ANSMANN, M.; HEMKES, B.; KÖNIG, M.; KUTZNER, P.; LEO JOYCE, S.: Ausbildung-Plus. Duales Studium in Zahlen 2019. Trends und Analysen. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16838> (Stand: 13.12.2021)
- HOFMANN, S.; KÖNIG, M.: Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn 2017. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8456> (Stand: 19.04.2022)
- JACOB, M.; KLEIN, M.; IANNELLI, C.: The Impact of Social Origin on Graduates' Early Occupational Destinations – An Anglo-German Comparison. In: European Sociological Review 31 (2015) 4, S. 460–476
- KONEGEN-GRENIER, C.; PLACKE, B.; SCHRÖDER-KRALEMANN, A.-K.: Karrierewege für Bachelorabsolventen – Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014. Essen 2015

- KOPATZ, S.; PILZ, M.: The Academic Takes it All? A Comparison of Returns to Investment in Education between Graduates and Apprentices in Canada. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (2015) 4, S. 308–325
- KRONE, S.; MILL, U.: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: *WSI-Mitteilungen* (2014) 1, S. 52–59
- LÖRZ, M.; QUAST, H.; ROLOFF, J.: Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: *Zeitschrift für Soziologie* 44 (2015) 2, S. 137–155
- MAIER, T.; MERGENER, A.; STEEG, S. Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse von betrieblichen Präferenzen. Abschlussbericht. Bonn 2020. URL: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_21313.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_21313.pdf) (Stand: 13.12.2021)
- MOTTWEILER, H.: Auslaufmodell Berufsbildung? Aktuelle Befunde und Trends zur Akademisierung in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47 (2018) 5, S. 52–56. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9286> (Stand: 13.12.2021)
- MOTTWEILER, H.; ANNEN, S.; JORDANSKI, G.; KOCK, A.; MILOLAZA, A.; SCHAAL, T.; TIEMANN, M.: Zwischenbericht. Forschungsprojekt 4.1.303: Typische Bildungsverläufe und Karrierewege in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen – Konkurrenz und Komplementarität zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten. Bonn 2018. URL: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw\\_41303.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw_41303.pdf) (Stand: 14.12.2021)
- NEU, A.; ELSHOLZ, U.; JAICH, R.: Zum Stellenwert beruflich-betrieblicher Bildung aus Sicht von Unternehmen. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2017) 32. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe32/neu\\_et\\_al\\_bwpat32.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe32/neu_et_al_bwpat32.pdf) (Stand: 14.12.2021)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris 2015
- PFEIFFER, S.: Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: KUDA, E.; KASSEBAUM, B.; SPÖTTL, G.; STRAUSS, J. (Hrsg.): *Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft?* Hamburg 2012, S. 203–219
- PROTSCH, P.: *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Opladen 2014
- SPITZ-OENER, A.: Technical Change, Job Tasks, and Rising Educational Demands: Looking outside the Wage Structure. In: *Journal of Labour Economics* 24 (2006) 2, S. 235–270
- TIEMANN, M.: Wissensintensität von Berufen und ihre Entlohnung. Klassifikation und empirische Ergebnisse. In: DIETZEN, A.; POWELL, J. J. W.; BAHL, A.; LASSNIGG, L.: *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Weinheim, Basel 2015, S. 281–299

- WEISS, R.: Verdrängung – Komplementarität – Gleichwertigkeit: Anmerkungen zum Verhältnis von Berufsbildung und Hochschulstudium. In: ARNOLD, R.; MÜLLER, H.-J.; SCHÜSSLER, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler 2009
- WOLTER, A.; KERST, C.: The ‘academization’ of the German qualification system: Recent developments in the relationships between vocational training and higher education in Germany. In: Research in Comparative & International Education 10 (2015) 4, S. 510–524
- WÜNSCHE, T.; BAHL, A.; DIETZEN, A.; DORSCH-SCHWEITZER, M.; HERGET, H.; HÖVER, A. C.; LEPPELMEIER, I.; SCHADE, H.-J., TRAPPMANN-WEBERS, B.: Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräfte-bereich wachsender Beschäftigungsfelder – PEREK. Abschlussbericht. Bonn 2011. URL: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_21205.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_21205.pdf) (Stand: 14.12.2021)





## **IV. Hybride Qualifikationsmöglichkeiten**



*Dieter Euler, Eckart Severing*

## ► **Berufliche und akademische Bildung: Mischen (im)possible?**

### **Das Konzept der studienintegrierenden Ausbildung**

Der Beitrag begründet, dass von einer durchgängigen Separation von beruflicher und akademischer Bildung schon lange nicht mehr ausgegangen werden kann: Es bestehen Überschneidungen bei Teilnehmenden, Lerninhalten und Arbeitsmarktallokation; ohne solche Berührungspunkte wäre Wettbewerb nicht möglich. Einzig die institutionelle Scheidung der Bildungssektoren ist intakt geblieben. Aber ist sie stets angemessen? Ist Wettbewerb – und nicht etwa Kooperation – das angemessene Verhältnis der tertiären Bildungssektoren? Aus dieser ersten ergeben sich weitergehende Fragen: Inwieweit beruht die weitgehende Trennung von akademischer und beruflicher Bildung in Deutschland eher auf bildungskulturellen Traditionen als auf funktionalen Anforderungen? Wie manifestieren sich „Zwischenwelten“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die eine Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Sektoren erfordern? Welche Optionen hat die Bildungspolitik zur zukünftigen Bestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung? Abschließend wird im Beitrag das Modell einer studienintegrierenden Ausbildung vorgestellt, das akademische und berufliche Bildung in curriculärer Integration verbindet und das derzeit in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen umgesetzt wird.

## **1 Ausgangspunkte**

Die Diskussion über das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung vollzieht sich in Deutschland auf zwei Ebenen: Auf der rhetorisch-politischen Ebene wird weithin die Formel „nicht gleichartig, aber gleichwertig!“ propagiert. Zumeist zielt diese Aussage auf eine Aufwertung der Berufsbildung. Auf der empirischen Ebene zeigt sich demgegenüber spätestens seit der Jahrtausendwende die Tendenz einer kontinuierlichen Verlagerung hin zur akademischen Bildung. Während die Zahl der Neuzugänge in das duale System seit dem Jahr 2000 kontinuierlich abnahm und vom Ausbildungsjahr 2019 auf 2020 pandemiebedingt um weitere 9,4 Prozent auf jetzt 465.200 Ausbildungsanfänger/-innen zurückging, stieg die Zahl der Studienanfänger/-innen in diesem Zeitraum stetig. 2011 übertraf sie erstmals die Marke von 500.000 und liegt in Studienjahr 2019/2020 bei 508.689 (vgl. DESTATIS 2021a;

Destatis 2021b). Die zunehmende Zahl an Hochschulzugangsberechtigten und Studienanfängerinnen und -anfängern wird begleitet von einer demografisch bedingten Schrumpfung der Alterskohorte, die potenziell eine Berufsausbildung aufnehmen könnte.

Manche Bildungsforscher/-innen halten Verschiebungen zwischen den tertiären Sektoren für unkritisch, weil letztlich eine Berufsausbildung einem Studium gleichwertig sei. Das aber ignoriert die Bedeutung, die den Unterschieden zwischen Berufsbildung und Studium gesellschaftlich und auch von den Jugendlichen selbst zugemessen werden. Die (Gleich-)Wertigkeit einer Berufsausbildung oder eines Studiums ist den Bildungsgängen nicht immanent, sondern stellt das Ergebnis einer Bewertung dar. Die Einschätzungen mögen je nach Bewertungskriterium zwischen den gesellschaftlichen Gruppen verschieden ausfallen und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Des Weiteren deuten statistische Daten darauf hin, dass eine Berufsausbildung auch für Schulabsolventinnen bzw. -absolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung durchaus attraktiv ist. So nahm der Anteil der Auszubildenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung in den vergangenen Jahren deutlich zu. Während 2009 20,4 Prozent (ca. 115.000) der Ausbildungsanfänger/-innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung die Ausbildung aufnahmen, waren es 2018 bereits 29,6 Prozent (ca. 155.000) (vgl. BIBB 2020a, S. 127).

Die statistischen Größen und Beobachtungen erscheinen nur dann widersprüchlich, wenn berufliche und akademische Bildung als zwei klar separierte Bildungssektoren gesehen werden. Unsere These ist jedoch, dass von einer solchen Trennung in einem wachsenden Überschneidungsbereich nur noch begrenzt gesprochen werden kann.

Damit mag unser Beitrag auch aus dem Rahmen dieses Sammelbandes fallen, der die Diktion „Konkurrenz von akademisch und beruflich Qualifizierten“ vorgibt und nach dem Stand des Wettbewerbs fragt. Die Vorstellung eines Wettbewerbs geht zwar über die der Koexistenz im Postulat der „Gleichwertigkeit“ hinaus. Sie unterstellt zumindest Überschneidungen bei Teilnehmenden, Lerninhalten und Arbeitsmarktallokation; ohne solche Berührungspunkte wäre Wettbewerb nicht möglich. An diesem Punkt ist aber zunächst zu fragen, ob dann Wettbewerb – und nicht etwa Kooperation – das angemessene Verhältnis der tertiären Bildungssektoren zueinander ist. In der wissenschaftlichen Befassung sollte nicht zuerst die Perspektive der Stakeholder der akademischen respektive beruflichen Bildung eingenommen werden, die die Interessen ihres Bereichs im Blick haben. Wir schlagen vor, zunächst die Angemessenheit einer durchgängigen Separierung von beruflicher und akademischer Bildung zum Thema zu machen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag den folgenden Fragen nachgegangen:

- Inwieweit beruht die weitgehende Trennung von akademischer und beruflicher Bildung in Deutschland eher auf bildungskulturellen Traditionen als auf funktionalen Anforderungen (Abschnitt 2)?

- ▶ Wie manifestieren sich „Zwischenwelten“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die eine Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Sektoren erfordern (Abschnitt 3)?
- ▶ Welche Optionen hat die Bildungspolitik zur zukünftigen Bestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung (Abschnitt 4)?
- ▶ Welches Innovationspotenzial begründet das Konzept einer studienintegrierenden Ausbildung im Rahmen der Neubestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung (Abschnitt 5)?

## 2 Historische Spuren: Trennung und Hierarchisierung der Bildungssektoren

Das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wird in historischer Perspektive von Baethge als eines der wechselseitigen Abschottung beschrieben, „die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (BAETHGE 2007, S. 98). Er verwendet zur Kennzeichnung dieser ausgeprägten Spaltung und Segmentierung der Bildungssektoren den aus der Kirchengeschichte entlehnten Schisma-Begriff und spricht im übertragenen Sinne von einem „Bildungs-Schisma“. Dieses „Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (BAETHGE 2007, S. 105) manifestierte sich in verschiedenen Merkmalen – so z. B. in den Zielperspektiven, den curricularen Referenzpunkten, der politischen Governance und der Finanzierung der Bildungssektoren.

Sloane (2020, S. 3) differenziert in diesem Zusammenhang drei Entwicklungslinien, die eine Trennung der Bildungssektoren zunächst herausbildeten und dann verfestigten: (1) Ausgehend von einem neuhumanistischen Bildungsideal etablierte sich ein gymnasialer Bildungsweg, der sich u. a. in einem klassischen Fächerkanon ohne Bezugnahme auf Ökonomie und Technik manifestierte. (2) Die gymnasiale Bildung wurde fortgeführt in der Universität als der Ort akademischer Bildung, die weitgehend dem Selbstverständnis der Erkenntnisgewinnung verpflichtet ist. Dieses Selbstverständnis implizierte die Verpflichtung, primär Forscher/-innen und weniger qualifizierte Praktiker/-innen auszubilden. (3) Berufsbildung entwickelte sich als ein Ort zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen im Rahmen eines gesellschaftlichen Bildungsauftrags. Dieser schließt die Vorbereitung auf ein Berufsleben ebenso ein wie die Erziehung zu einem Staatsbürger bzw. einer Staatsbürgerin.

Die Segmentierung ging einher mit einer deutlichen Hierarchisierung. Der Exklusivität des gymnasial-universitären Bildungsweges für eine kleine, privilegierte Sozialschicht stand in einer Art Zwei-Klassen-System die pragmatische Berufsbildung gegenüber. Das Abitur wurde zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht, während die berufliche Bildung mit praktischem Können verbunden und im Status nachgeordnet verstanden wurde. Ein bildungstheoretischer Überbau legitimierte die Trennung von Bildung und Ausbildung, die in weiten Teilen mit einer sozialen Selektion unterschiedlicher Statusgruppen und Le-

benschancen korrespondierte. Aus dieser Perspektive wird gesellschaftlicher Status nicht über Bildung realisiert, sondern nur legitimiert.

Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach, gestützt durch machtvolle Interessenstrukturen und seine Zementierung in den Strukturen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems (vgl. WOLTER 2019, S. 23). „Das deutsche Bildungsschema ist so stark sowohl im deutschen Produktionsmodell als auch in der Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft verankert, dass alle Reformanstrengungen im 20. Jahrhundert es nicht zum Einsturz bringen konnten“ (BAETHGE 2007, S. 109). Trotz der rhetorisch postulierten Gleichwertigkeit der Bildungssektoren belohnt das Beschäftigungssystem die Absolventinnen und Absolventen eines akademischen Bildungswegs deutlich besser als jene, die über berufsbildende Etappen auf den Arbeitsmarkt treten.

Dies äußert sich über Indikatoren wie Beschäftigungssicherheit, Aufstiegschancen und nicht zuletzt die erzielten Durchschnittseinkommen. So zählen Führungskräfte in der Wirtschaft ohne einen akademischen Abschluss eher zu den Ausnahmen, beruflich Qualifizierte sind von vielen höheren Positionen im öffentlichen Dienst gänzlich ausgeschlossen. „Bei allen geprüften Indikatoren (Einkommen, berufliche Position, Ausbildungsadäquanz der Berufstätigkeit) bleiben die Effekte einer Berufsausbildung hinter denen eines Hoch- oder Fachhochschulstudiums deutlich zurück“ (BAETHGE u. a. 2014, S. 50 sowie S. 23ff.).

Die Trennung der Bildungssektoren zeigt sich zum einen in unterschiedlichen Berechtigungen, zum anderen aber auch in verschiedenen Lern- und Lebenswelten der Lernenden. Diese Unterscheidung wird dann bedeutsam, wenn die beiden Welten überbrückt bzw. miteinander verbunden werden sollen. So geht es in der Hochschule – etwa im Konzept des „forschenden Lernens“ – darum, Studierende zu befähigen, Probleme zu analysieren, wissenschaftliche Lösungswege zu entwickeln und zu erproben und die so gewonnenen Erkenntnisse kritisch in den Erkenntniskorpus wissenschaftlicher Disziplinen einzuordnen.

„Das handlungsorientierte Lernkonzept in der beruflichen Bildung behauptet strukturell das Gleiche, geht es doch im beruflichen Lernen darum, Arbeitsprozesse selbständig zu planen, durchzuführen und zu überprüfen, wobei von unterschiedlich problemhaltigen Arbeitsaufgaben ausgegangen wird“ (SLOANE 2020, S. 6).

### **3 Bewegungen: Ausdifferenzierung der Bildungssektoren und Entstehung von Konvergenzbereichen**

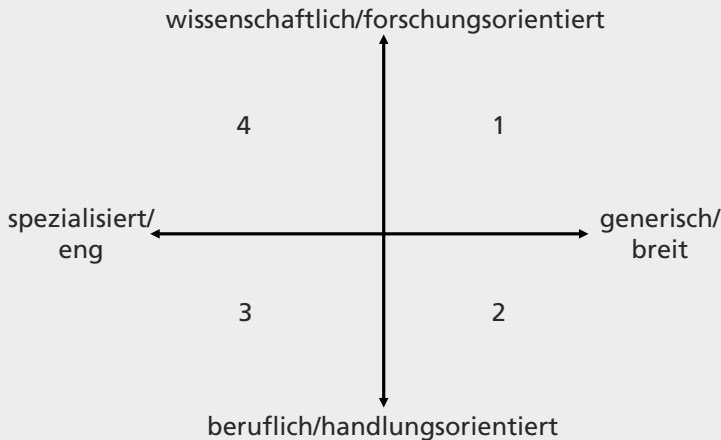
Insbesondere seit der Jahrtausendwende entstanden im Grenzbereich von beruflicher und akademischer Bildung zahlreiche Ansätze, die das skizzierte „Bildungs-Schema“ zwar nicht aufheben, jedoch zu neuen Perspektiven einer Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Bildungssektoren führen. Die Ansätze repräsentieren eine breite Vielfalt, die von der Schaffung neuer Formen der Durchlässigkeit und Anrechnung bis zur Entwicklung von Bildungsgängen reicht, die berufliche und akademische Bildung verbinden (vgl. WOLTER 2019, S. 25–40).

Parallel zu der Einführung von rechtlichen und curricularen Veränderungen intensivier- te sich auf der institutionellen Ebene – und dort sowohl auf der beruflichen als auch auf der akademischen Seite – ein Prozess der Ausdifferenzierung. In der beruflichen Bildung manifestiert sich diese Entwicklung in einer verstärkten Segmentierung innerhalb des Aus- bildungssystems bzw. zwischen den Ausbildungsberufen. Während die duale Ausbildung formal keine Unterscheidung der Berufe bzw. der Zugangsvoraussetzungen vorsieht, zeigt sie sich hinsichtlich Status, Attraktivität, Anspruchsniveau und Karriereperspektiven sehr differenziert. Im Nationalen Bildungsbericht wird eine vertikale Differenzierung des Zu- gangs zu Ausbildungsberufen nach dem schulischen Vorbildungsniveau in vier Berufsseg- mente vorgenommen, wobei sich im oberen Segment vornehmlich Auszubildende mit einer Hochschulzugangsberechtigung befinden (vgl. AG BB 2020, S. 162f.). So besitzen in den qualifizierten kaufmännischen und Verwaltungsberufen, modernen Informations- und Me- dienberufe sowie in einigen quantitativ bedeutsamen gewerblich-technischen und natur- wissenschaftlichen Berufsgruppen mehr als die Hälfte der Auszubildenden eine Hochschul- zugangsberechtigung. Der hohe Anteil von Studienberechtigten unter den Auszubildenden belegt, dass ein Teil von ihnen die Option eines Studiums nicht realisiert.

Auf der Hochschuleseite vollzieht sich innerhalb der insgesamt 427 Hochschulen (2018; vgl. AG BB 2020, S. 178) in Deutschland eine zunehmende vertikale Differenzierung. In den Universitäten heben sich sogenannte „Exzellenzuniversitäten“ von der breiten Gruppe „normaler“ Universitäten ab. Daneben stehen private Universitäten, die teilweise ebenfalls die Ansprüche einer Spitzenuniversität verfolgen (z. B. *European School of Management and Technology*, *Bucerius Law School*). Auf der Ebene der Fachhochschulen vollziehen sich pa- rallel sowohl Konvergenz- als auch Differenzierungsprozesse. Eine Konvergenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten zeigt sich beispielsweise in den verstärkten Bemühun- gen einzelner Fachhochschulen, das Promotionsrecht zu erhalten bzw. sich verstärkt im Forschungsbereich zu profilieren. Differenzierungen sind erkennbar, wenn beispielsweise staatliche, zunehmend aber auch private Fachhochschulen in einem regionalen Umfeld in eng definierten Nischenmärkten, vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen, spezialisierte Studiengänge anbieten. Einige der pri- vaten Hochschulen operieren auch überregional, so beispielsweise die mit über 42.000 Stu- dierenden (2017) größte Hochschule FOM (Hochschule für Ökonomie und Management). Die Ausdifferenzierung der Hochschulprofile trägt wesentlich dazu bei, dass sich hinter der Fassade der Bologna-Struktur sehr unterschiedliche Studiengänge entwickeln. Die Vielfalt der insgesamt 9.050 Bachelor- sowie 9.448 Masterstudiengänge (Bezugsjahr 2019; vgl. AG BB 2020, S. 181) in Deutschland lässt sich über zwei Koordinaten auf vier Grundtypen ver- dichten (vgl. EULER 2014; siehe Abb. 1).



Abbildung 1: Koordinaten zur Typologisierung von Studiengängen an Hochschulen



Quelle: EULER 2014, S. 325

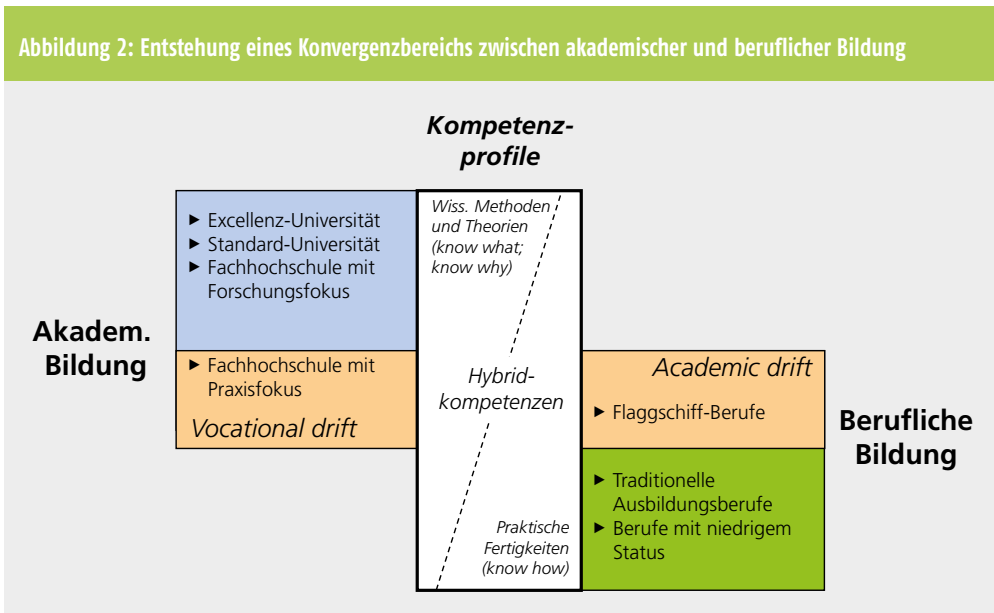
So entstehen insbesondere auf der Bachelorebene zum einen breit und generisch angelegte Studiengänge, zum anderen aber auch solche, die sich auf ein eng definiertes, spezialisiertes Berufsfeld beziehen. Ferner richtet sich ein Teil der Studiengänge auf die Herausbildung eines wissenschaftlich-forschungsorientierten Profils, das bereits auf der Bachelorebene der Forschungspropädeutik einen hohen Stellenwert einräumt und den Transfer auf berufliche Anwendungen trotz des durch die Bologna-Reform geforderten Postulats der „Beschäftigungsfähigkeit“ nachordnet. Demgegenüber stehen Studiengänge mit einem beruflich-handlungsorientierten Profil, in denen berufspraktische Reflexionen und Erprobungen sowie induktive Theoriebildung einen hohen Stellenwert besitzen und in denen der Praxis-transfer explizit unterstützt wird. Je nach Profilierungsstrategie verorten die Hochschulen ihre Studiengänge in den jeweiligen Quadranten. Dabei ist es auch denkbar, dass von einer Hochschule mehrere Quadranten besetzt werden, insbesondere können die Studiengänge auf der Bachelor- und Masterebene divergieren.

„Eine Hochschule mit einem Schwerpunkt in den Quadranten 2 und/oder 3 ließe sich als *Berufliche Hochschule* kennzeichnen. Diese konstituiert sich zum einen über das den Studiengängen unterlegte Kompetenz- bzw. Absolventenprofil mit seiner beruflich-handlungsorientierten Ausrichtung. Zum anderen besteht ein Charakteristikum dieser Hochschule darin, dass sie in besonderer Weise auf die Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen von beruflich Qualifizierten eingeht“ (EULER 2014, S. 326).

Die Ausdifferenzierungen im Hochschulbereich führen in grober Betrachtung dazu, dass sich innerhalb der Hochschulen mit den wissenschaftlich-forschungsorientierten sowie beruflich-handlungsorientierten Studiengängen zwei unterschiedliche Grundtypen herausbilden. Letztere können in der Konsequenz zu fließenden Übergängen zwischen insbesondere der beruflichen Weiterbildung und den in hohem Maße beruflich ausgerichteten Studiengängen an (zumeist Fach-)Hochschulen führen. Somit wird insbesondere in den anwendungsnahen Bildungsbereichen eine Konvergenz erkennbar, die pointiert in die Formel: „Akademisierung der Berufsbildung – Verberuflichung der akademischen Bildung“ gefasst werden könnte. Dabei drängen beispielsweise Fachschulen aus der Aufstiegsfortbildung, teilweise auch Organisationen aus der betrieblichen Bildung (z. B. „corporate universities“) in den Hochschulbereich, während Fachhochschulen und teilweise Universitäten Marktangebote in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und in Konkurrenz zu den Institutionen der beruflichen Weiterbildung treten (vgl. DUNKEL/LE MOUILLOUR 2013, S. 160f.). In anderen europäischen Ländern sind diese Konvergenztendenzen teilweise noch deutlicher erkennbar, etwa wenn Universitäten berufliche Weiterbildungsangebote mit teilweise etablierten Abschlüssen (z. B. Executive MBA) oder sogar – wie in Norwegen – eine berufliche Promotion („Vocational PhD“) anbieten (vgl. DUNKEL/LE MOUILLOUR 2013, S. 153). In Deutschland sind Hybridinstitutionen wie die Berufsakademie oder die Duale Hochschule Baden-Württemberg entstanden. In Ländern wie Dänemark („academies of professional higher education“) oder England („further education colleges“) bestehen ähnlich ausgerichtete Institutionen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Weiterbildung bereits länger.

In grober Form kann die skizzierte Ausdifferenzierung der Hochschulen als Weiterführung einer historischen Entwicklungslinie gezeichnet werden. So entstanden neben den exklusiven, sich primär über die Forschung definierenden Universitäten auch bereits im 18. Jahrhundert sogenannte „Handlungs-Akademien“, die zum Teil in Fach- und Handelsschulen aufgingen, teilweise aber auch (z. B. in Skandinavien und im Baltikum) als Vorläufereinrichtungen von Hoch- bzw. Fachhochschulen verstanden werden können (vgl. SLOANE 2020, S. 4). Ende des 19. Jahrhunderts kam es zur Gründung von Technischen Hochschulen und Handelshochschulen, die anfänglich nicht den Status der Universität besaßen. „Deren Aufgabe war es, eine ‚handlungswissenschaftliche‘ Ausbildung zu leisten, die auf Ingenieurskunst und höhere kaufmännische Bildung abzielte. Hieraus sind im 20. Jahrhundert Universitäten und im 21. Jahrhundert Exzellenzuniversitäten geworden“ (SLOANE 2020, S. 4). Während diese Beispiele eine Ausrichtung akademischer Institutionen auf berufsbildende Ziele illustrieren, zeigt die Überführung von höheren Wirtschaftsfachschulen und Ingenieurschulen in Fachhochschulen Ende der 1960er-Jahre den umgekehrten Weg von der beruflichen in die akademische Bildung.

Die skizzierte Ausdifferenzierung der beiden Bildungssektoren mit der daraus resultierenden Entstehung eines Konvergenz- bzw. Überschneidungsbereichs wird in Abbildung 2 illustriert.



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an EULER 2021

Die Abbildung zeigt, dass auf der Hochschuleseite zum einen der historisch überlieferte Typus einer forschungsorientierten Universität in einer modernen Ausprägung fortlebt, sich zum anderen in einigen Disziplinen und Fachbereichen auch Hochschultypen mit einer starken beruflichen Ausrichtung herausgebildet haben. Dieser Typus zeigt in seinen Zielsetzungen und curricularen Strukturen eine hohe Überschneidung mit dem „Villenviertel“ der dualen Berufsausbildung, in dem sich vornehmlich Ausbildungsberufe befinden, in denen die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden eine Hochschulzugangsberechtigung besitzt. Interessant sind die beiden gegenläufigen Entwicklungsprinzipien, die sich in der Mitte treffen: Während sich in einem Teil des Hochschulbereichs ein „vocational drift“ vollzieht, vollzieht sich in einem Teil der Berufsbildung (z. B. in den Gesundheitsberufen) ein „academic drift“.

Die verschiedenen Ebenen korrespondieren mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen, zwischen denen gleichwohl fließende Übergänge bestehen. Auch hier ist der Überschneidungsbereich hervorzuheben, in dem sich wissenschaftliche Theorien und Methoden („know what“/„know why“) und praktische Fertigkeiten („know how“) in einer ausgewogenen Balance befinden sollen. Auch wenn „Hybridkompetenzen“ den Sachverhalt nicht immer sehr trennscharf bezeichnen, so deutet der Begriff doch die Existenz eines spezifischen Kompetenzprofils an.

Die Bildungsgänge in dem skizzierten Konvergenzbereich haben sich nicht zufällig entwickelt, sondern sie repräsentieren einen Bedarf sowohl der Unternehmen (z. B. Verknüpfung von akademischen und berufspraktischen Kompetenzen) als auch der Schulabsolventinnen bzw. -absolventen (z. B. Sicherheit durch Berufsausbildung, Aufstieg durch

Studienabschluss). Zudem bietet der Bereich mit dem zugrunde liegenden Kompetenzprofil ein Feld für die Neugestaltung von Bildungsgängen.

Es kann ein Zwischenfazit gezogen werden: In einem wachsenden Überschneidungsbereich fachaffiner Bildungsgänge verliert sich die Trennung zwischen akademischer und beruflicher Bildung: sowohl in Bezug auf die Lerninhalte und die vermittelten Kompetenzen (wissensbasierte Berufstätigkeiten einerseits, Studiengänge mit deutlich erhöhten Praxisanteilen mit dem Ziel einer „employability“ andererseits) als auch in Bezug auf die Attraktion eines nach Abschlüssen und Leistungsniveau vergleichbaren Segments von Schulabsolventinnen bzw. -absolventen sowie schließlich in Bezug auf die Orientierung der Absolventinnen bzw. Absolventen an vergleichbaren Positionen im Beschäftigungssystem. Diese Entwicklung kann in einer Wissensgesellschaft nicht verwundern. Bei aller Annäherung von akademischer und beruflicher Bildung in vielen Berufsfeldern ist allerdings die Versäulung im Bildungssystem selbst bisher durchgängig intakt geblieben. Es bestehen scharfe Divergenzen der akademischen und beruflichen Bildungsinstitutionen, ihrer Lernkulturen, ihrer Lernorganisation und nicht zuletzt bei der Zertifizierung von Lernleistungen. Diese Divergenzen spiegeln aber nicht mehr Differenzen funktionaler Anforderungen wider, sondern oft nur noch den Distinktionsbedarf der Bildungsinstitutionen.

#### 4 Gestaltungsoptionen: Mögliche Wege zur (Weiter-)Entwicklung des Konvergenzbereichs zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Die bislang weitgehend konzeptionell ausgerichteten Überlegungen sollen nunmehr auf eine konkrete Ebene geführt werden. Dazu werden bestehende Realisierungsvarianten im Konvergenzbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufgenommen, in einen systematischen Rahmen gestellt und in einen Ausblick auf mögliche Formen der Weiterentwicklung überführt.

Als Strukturierung dient ein Rahmen mit sechs Gestaltungsoptionen, die sich von der historischen Linie einer Separierung über Formen der Verbindung bis zu neuen Formen der Integration zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufspannen.

**Tabelle 1: Mögliche Wege zur (Weiter-)Entwicklung des Konvergenzbereichs zwischen beruflicher und akademischer Bildung**

Gestaltungsoptionen	Handlungsansatz
Die akademische Bildung durch Einschränkung der Zugänge exklusiv halten!	Separieren
Durch Bildungsmarketing die Attraktivität der Berufsbildung erhöhen!	
Durchlässigkeit erhöhen durch Schaffung von (weiteren) Übergangsmöglichkeiten!	Verbinden
Eigenständige Studienabschlüsse im Rahmen einer profilierten Berufsbildungsarchitektur schaffen!	
Berufliche und akademische Bildungsgänge verbinden!	Integrieren
Berufliche und akademische Bildung in einem kohärenten Bildungsgang verzahnen!	

## Separieren

Beide Optionen – die Rückkehr zu einer („wahren“) akademischen Bildung ohne Ausrichtung auf eine berufliche Verwertung sowie das verbesserte Attraktivitätsmarketing für die Berufsbildung – zielen auf eine Abschottung des eigenen Sektors. Im ersten Fall würde dies neben einer primär auf Forschung ausgerichteten Universität eine deutliche Reduzierung der Studierendenzahlen erfordern. Dazu wären im politischen Raum letztlich Zulassungsregeln zu Gymnasium und Universität sowie die Hochschulfinanzierung anzupassen. Punktuell besteht dieser Ansatz bereits in vielen Disziplinen im Zugang zu einem Masterstudium. Es käme zu einer verschärften Selektion an den Eingangsstellen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. In der Folge würden möglicherweise private Hochschulen die Lücken durch gebührenpflichtige Studienangebote zumindest partiell schließen, wenn die staatliche Finanzierung zu einem Rückgang an Studienplätzen führt. Politisch wäre bei einem solchen Vorgehen mit einem deutlichen Widerstand insbesondere aus den Reihen mittlerer Sozialschichten zu rechnen, die bislang von der Öffnung der Hochschulen profitiert haben.

Ein intensiviertes Attraktivitätsmarketing wird in der Berufsbildung aktuell bereits auf mehreren Ebenen praktiziert. Neben Imagekampagnen einzelner Branchen oder Berufe soll die Attraktivität der Berufsbildung etwa durch eine gezielte Berufsorientierung und -beratung, erhöhte Ausbildungsvergütungen sowie dem Aufzeigen von Aufstiegs- und Karriereoptionen erhöht werden. Eine politische Flankierung erhalten die Bemühungen durch die Einführung attraktiv klingender Abschlussbezeichnungen wie der „Bachelor Professional“ bzw. der „Master Professional“ als berufliche Weiterbildungsabschlüsse. Inwieweit diese an der Oberfläche ansetzenden Maßnahmen alleine wirksam sind, wäre zu überprüfen.

## Verbinden

Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung kann über die Schaffung von Übergängen bzw. Durchlässigkeit sowie durch die Entwicklung von Bildungsgängen mit beruflichen und akademischen Inhalten erfolgen.

„Durchlässigkeit“ kann dabei in zweierlei Hinsicht gefasst werden: zum einen in Bezug auf die Zulassung zu Bildungsgängen: Kann sich etwa ein Absolvent oder eine Absolventin einer beruflichen Ausbildung ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule einschreiben?; zum anderen hinsichtlich der Anrechnung von in vorhergehenden Bildungsgängen oder vorhergehender Berufspraxis erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen: Kann etwa der Absolvent bzw. die Absolventin einer dualen kaufmännischen Ausbildung Kenntnisse in Rechnungswesen oder Informatik in einem Betriebswirtschaftslehrestudium anrechnen lassen und so die Dauer des Studiums verkürzen?

Bessere Zugangsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter ohne eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung wurden bis vor einem Jahrzehnt von den Hochschulen mit dem Verweis auf Qualitätsstandards und begrenzte Ressourcen abgewehrt (vgl. ALESÌ/TEICHLER 2013, S. 27ff.). Diese Position wurde etwa seit Mitte der 1990er-Jahre zunächst graduell, dann vollständig aufgegeben. Dieser Paradigmenwechsel kulminierte 2009 in ei-

nem Öffnungs- sowie einem Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz. Beide Beschlüsse waren auf eine verbesserte Durchlässigkeit von der beruflichen in die akademische Bildung gerichtet. Mit dem Öffnungsbeschluss erhalten Absolvierende bestimmter beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister/-in, Techniker/-in oder Fachwirte bzw. Fachwirtinnen) ohne weitere Prüfungen den allgemeinen Hochschulzugang. Absolvierende einer anerkannten Berufsausbildung können nach einer dreijährigen Berufspraxis und einem Eignungsfeststellungsverfahren oder einem Probestudium eine ihrem Beruf entsprechende fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben (vgl. KMK 2009). Das Eignungsfeststellungsverfahren kann durch ein nachweislich erfolgreich absolviertes Probestudium von mindestens einem Jahr ersetzt werden. Zudem haben einzelne Bundesländer weitergehende Detailregelungen erlassen. Insgesamt gilt: Ob beruflich Qualifizierte zum Studium zugelassen werden oder ob gar Teilleistungen aus der Ausbildung zu einer Verkürzung des Studiums führen können, ist nicht länderübergreifend geregelt. Eine Vielzahl von Gesetzen und Verordnungen, von Bundesland zu Bundesland verschieden, und eine autonome, für Externe wenig transparente Zulassungspraxis von Hochschulen bzw. einzelnen Hochschul-instituten machen solche Übergänge für die Lernenden beschwerlich. Der parallel getroffene Anrechnungsbeschluss sieht vor, dass bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können.

Mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz öffnet sich der Kreis der potenziell Studienberechtigten enorm. Neben den mehr als 100.000 Absolvierenden einer der einbezogenen Aufstiegsfortbildungen absolvieren jährlich mehr als 400.000 Auszubildende erfolgreich ihre duale Berufsausbildung. Vor diesem Hintergrund wirken die aktuellen Zahlen von Studierenden ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung noch gering: Zwischen 2012 und 2016 oszillierte ihre Zahl um 13.000. Im Jahr 2016 lag sie bei 13.132 bzw. 2,58 Prozent aller Studienanfänger/-innen (vgl. CHE 2018). Eine Untersuchung von Wolter u. a. (2017) zeigt, dass Studierende ohne Abitur zwar einem höheren Abbruchrisiko unterliegen, jedoch die gleichen Studiennoten erzielen wie ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen mit Abitur.

Die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird häufig nicht als Mittel, sondern als ein eigenständiges Ziel hervorgehoben. Von Vertreterinnen und Vertretern der Berufsbildung wird dabei angeführt, die Öffnung könne die Attraktivität der Berufsausbildung erhöhen. In gewissem Sinne ist dieses Argument paradox: Die Attraktivität der beruflichen Bildung soll dadurch erhöht werden, dass sie als Durchgangsweg zur akademischen Bildung eingerichtet wird. Oder pointiert: Es wird für die Berufsausbildung damit geworben, dass man nach der Ausbildung besser aus der beruflichen in die akademische Bildung wechseln kann. Was als Beitrag zur Gleichwertigkeit gemeint war, führt der Sache nach zu einer Inferiorisierung der Berufsbildung. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund schlägt Rauner (2018) eine „Architektur paralleler Bildungswege“ vor. Diese sieht zwei getrennte Bildungswege vor, einen akademischen und einen beruflichen. Während sich der akademi-

sche Bildungsweg wie bisher „an der grundgesetzlich gebotenen Pflege und Entwicklung der Wissenschaft orientiert“, sieht der „gleichwertige parallele duale Bildungsweg ‚vom Lehrling bis zum Doktor Professional‘“ einen eigenständigen beruflichen Strang vor (RAUNER 2018, S. 91ff.). Zwischen den beiden getrennten Bildungswegen sind gleichwohl Übergänge vorgesehen, sodass auch das Konzept von Rauner als eine spezifische Ausprägung von Durchlässigkeit verstanden werden kann.

Sloane weist zudem darauf hin, dass die Schaffung von Durchlässigkeit zwischen den Sektoren noch keine Gleichwertigkeit begründet. In den Sektoren bestehen mehr oder weniger ausgeprägte Lernkulturen, die es für „Zugereiste“ erschweren, sich in den Gepflogenheiten und Anforderungen des anderen Sektors zurechtzufinden. „Es reicht nicht aus, den Übergang zu ‚erlauben‘, vielmehr müssen auch die Möglichkeiten geschaffen werden, dass ein Bildungsaspirant diesen Übergang bewältigen kann“ (SLOANE 2020, S. 8). Neben der formalen muss demnach auch die soziale Durchlässigkeit gestärkt werden.

Bei aller Erhöhung der Durchlässigkeit muss konstituiert werden: Die Brücken zwischen der beruflichen Bildung auf der einen Seite und der hochschulischen Bildung auf der anderen Seite bleiben schmal. Es ist den Lernenden an der Hochschule bzw. in der beruflichen Bildung nicht einfach möglich, mit der Anrechnung von Lernleistungen zwischen diesen Bildungssektoren zu wechseln. Die Trennung der Kulturen und die Probleme des Übergangs sind nach wie vor deutlich, obwohl in verschiedener Hinsicht Funktionsüberschneidungen zunehmen, die sicherlich auf längere Sicht die Legitimität der strikten institutionellen Trennung vermindern dürften (vgl. SEVERING 2018).

### **Integrieren**

Neben Formen der verbesserten Durchlässigkeit hat sich in den vergangenen Dekaden mit dem dualen Studium eine neue Verbindung von Studium und Berufsbildung entwickelt. Seit ihrer Einführung erfreut sich diese Studienform stetig wachsender Beliebtheit. Während 2004 ca. 41.000 Studierende in 512 dualen Studiengängen studierten, waren es 2019 bereits mehr 108.000 Studierende in 1.662 dualen Studiengängen (vgl. BIBB 2020b, S. 11f.). Mit dem ausbildungsintegrierten dualen Studium wäre prinzipiell ein Bildungsformat verfügbar, innerhalb dessen eine Verzahnung von beruflichen und akademischen Kompetenzen gestaltbar wäre. Voraussetzung wäre neben der formalen Verzahnung von Curricula und Abschlüssen ein zwischen den beteiligten Lernorten abgestimmtes Profil, das wissenschaftliche und berufliche Kompetenzentwicklung wechselseitig fruchtbar macht. In der Praxis des dualen Studiums scheint dies erst ansatzweise realisiert zu sein.

„Unter dem Label duales Studium wird [...] in diesen [Studiengängen] eine Reihe von Angeboten gemacht, die dem Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums nicht erfüllen. Auch bleibt die angestrebte Integration und Verzahnung beruflichen und akademischen Lernens allzu häufig auf der Strecke oder allein den Lernenden überlassen“ (WEISS 2016, S. 21).

Die in dem Zitat aufscheinenden Kritikpunkte lassen sich durch Untersuchungen belegen. In einer Analyse von 14 dualen Studiengängen zeigte sich, dass sich die Abstimmung und Kooperation zwischen den beteiligten Lernorten weitgehend auf das zwingend Erforderliche beschränkte. Während die Hochschulvertreter/-innen die Autonomie in Forschung und Lehre betonten, hoben die Unternehmensvertreter/-innen ihre (alleinige) Verantwortung für die betriebliche Ausbildung hervor (vgl. KUPFER u. a. 2014). Die Befunde korrespondieren mit den Untersuchungen von Langfeldt (2018), die auf der Grundlage einer Befragung der relevanten Akteure die Schwierigkeiten der Lernortkooperation in dualen Studiengängen beleuchtet (vgl. ELSHOLZ 2018).

Mit dem ausbildungsintegrierten dualen Studium liegt zwar ein Bildungsformat mit dem Potenzial für eine integrative Gestaltung von beruflicher und akademischer Bildung vor. Faktisch zeigt sich jedoch weithin, dass die beteiligten Lernorte disjunkte Teilsysteme bleiben, die sich additiv aneinanderfügen. Eine Perspektive zur Weiterentwicklung hin zu einem integrativen Bildungsgang mit verschränkten Anteilen und enger Kooperation von beruflicher und akademischer Bildung bildet das Modell der studienintegrierenden Ausbildung, das im nachfolgenden Abschnitt vertieft dargestellt und diskutiert wird.

## **5 „Mischen (im)possible“: Studienintegrierende Ausbildung als eine neue Form der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung**

Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung wurde seit 2016 in Kooperation mit Berufsschulverantwortlichen der Kultusministerien aus sieben Bundesländern und der Bertelsmann Stiftung entwickelt und dann mit Beteiligung des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft finalisiert. Es wurde in einzelnen Berufsdomänen exemplarisch erprobt und steht jetzt in den Bundesländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen vor einer breiteren Implementation als Regelangebot im tertiären Sektor. Die Vorhaben in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen sind in das Programm „InnoVET“ – eine Innovationsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für eine exzellente berufliche Bildung – aufgenommen worden.

Das Modell zielt auf eine Integration beruflicher und akademischer Bildung vor allem in den ersten Jahren der Ausbildung respektive des Studiums. So soll Jugendlichen eine erfahrungsbasierte Entscheidung zwischen Ausbildung und Studium ermöglicht werden. Manche/-r Schulabsolvent/-in mit Hochschulzugangsberechtigung, der bzw. die ursprünglich ein Studium angestrebt hat, wird größere Erfolgsaussichten und größere Neigungen in einer dualen Ausbildung sehen, wenn ein Kennenlernen auf diese Weise möglich ist. Jedoch werden für manche Schulabsolventinnen und -absolventen, die ein Studium nicht erwogen oder es sich nicht zugetraut haben, Zugangsbarrieren zum Studium verringert. Es soll ihnen auf diese Weise die Möglichkeit bieten, den eigenen Ausbildungs- und/oder Studienwunsch auf der Grundlage konkreter Erfahrungen zu überprüfen, ggf. zu konkretisieren und ihre Ausbildungs- und/oder Studienentscheidung erfahrungsbasiert zu treffen.



Das Modell sieht im Kern vor, dass Schulabsolvierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung eine Berufsausbildung und ein darin integriertes Studium aufnehmen. In Ausbildung wie Studium durchlaufen sie eine weitgehend gemeinsame Grundstufe, in der sie neben der regulären Ausbildung anrechenbare Module eines fachaffinen Studiums absolvieren. Durch die Verankerung in der Berufsausbildung sowie der Absolvierung von Studienmodulen können sie am Ende der Grundstufe eine erfahrungsbasierte Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen.

Das Modell besteht aus Kernkomponenten, die wie folgt zusammengefasst werden können (vgl. im Detail EULER/SEVERING 2019):

- ▶ Einstieg in eine duale Berufsausbildung bei gleichzeitiger Aufnahme eines Studiums: Die Teilnehmenden erwerben im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule die in Ausbildungsordnung und Lehrplänen vorgesehenen Handlungskompetenzen.
- ▶ Einzelne der insbesondere in der Berufsschule curricular vorgesehenen und sich mit den Curricula des korrespondierenden Bachelorstudiengangs überschneidenden Ausbildungsinhalte werden an einer kooperierenden Hochschule absolviert. In diesem Rahmen sind die Auszubildenden mit den Bedingungen und Anforderungen eines Studiums konfrontiert und können aufgrund dieser Erfahrung prüfen, in welchem Maße sie für ein Studium motiviert und geeignet sind. In der Grundstufe werden Ausbildungs- und Studienleistungen mit gegenseitiger pauschaler Anrechnung bei curricularen Überschneidungen absolviert.
- ▶ Unterstützung der Entscheidungsprozesse durch ein Berufs- bzw. Laufbahncoaching.
- ▶ Entscheidungspunkt mit Anschlussoptionen am Ende der Grundstufe.
- ▶ Garantie der pauschalen Anrechnung absolvierter Studienmodule bei Fortsetzung des Studiums über die Grundstufe hinaus.
- ▶ Eine verbindliche Lernortkooperation der drei Lernorte Betrieb, Hochschule und Berufsschule zur Abstimmung von komplementären Lernphasen und Erfahrungsräumen und zur Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Diese Kooperation ist institutionell abgesichert und mit abgestimmten Studienmodulen respektive Lernfeldern curricular unterlegt.

Im Anschluss an die Grundstufe müssen sich die Auszubildenden entscheiden. Dabei stehen ihnen prinzipiell drei Möglichkeiten offen (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Bildungsverläufe in der studienintegrierenden Ausbildung

Jahre	Beruflicher Abschluss	Doppelabschluss	Bachelor
4			
3	Mit 1. Fortbildungsstufe/Fachschule Berufliche Ausbildung	Duales Studium	Studium
2	Zwischenprüfung/GAP1, danach Entscheidung		
1	Grundstufe:		
0	Ausbildung mit integriertem Studium		

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an EULER/SEVERING 2015, S. 13

**Option 1:** Sie entscheiden sich, die Berufsausbildung mit einem anerkannten Ausbildungsabschluss nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung abzuschließen und ggf. noch eine berufliche Aufstiegsfortbildung anzustreben. Die Lernenden haben durchgängig den Status von Auszubildenden mit einem betrieblichen Ausbildungsvertrag. Sie nehmen nach der Zwischenprüfung weiterhin am Berufsschulunterricht teil, aber nicht mehr an Studienangeboten der Hochschule. Ihre Lernleistungen aus der gemeinsamen Grundstufe werden pauschal und ohne individuelle Antragstellung oder gesonderte Verfahren in der Berufsausbildung anerkannt. Die in der Grundstufe erfolgreich absolvierten Studienleistungen können als Zusatzqualifikationen zertifiziert werden.

**Option 2:** Sie entscheiden sich, das Studium weiterzuführen und einen Bachelorabschluss anzustreben. Die Lernenden nehmen aus der Grundstufe mindestens 30 Punkte des *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), je nach Studien-/Ausbildungsgang auch mehr mit in das weitere Studium, die pauschal und ohne besondere individuelle Nachweise angerechnet werden. Voraussetzung für die Fortführung des Studiums ist das Bestehen der in der Grundstufe vorgesehenen Studienmodule mit den entsprechenden ECTS-Punkten. Im Vergleich zu Studierenden einer ausschließlich akademischen Ausbildung verfügen diese Studierenden über berufliche Handlungskompetenzen und auch bereits über betriebliche Erfahrungen in ihrem späteren Berufsfeld. In vielen Fällen werden die Studierenden mit ihrem bisherigen Ausbildungsbetrieb durch Praktika oder anderes verbunden bleiben.

**Option 3:** Sie entscheiden sich nach der Grundstufe für den Weg zu einem Doppelabschluss und führen ihren Bildungsweg im Rahmen eines ausbildungsintegrierten dualen Studiums fort.

Die Potenziale des Modells können wie folgt zusammengefasst werden:

- ▶ Auszubildende treffen ihre Entscheidung über den angestrebten Bildungs- und Berufsweg auf der Grundlage konkreter Erfahrungen in Ausbildung und Studium. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit von Ausbildungs- bzw. Studienabbrüchen reduziert.
- ▶ Dubletten und Redundanzen zwischen Ausbildung und Studium werden aufgelöst oder zumindest deutlich reduziert. Dadurch lassen sich Bildungszeiten reduzieren und zugunsten eines schärferen Kompetenzprofils optimieren.
- ▶ Durch die Verzahnung von Ausbildung und Studium können „Hybridkompetenzen“ entwickelt werden, die unabhängig von der Entscheidung am Ende der Grundstufe von Vorteil sind. Dies führt zu einer hohen fachlichen Qualität der Ausbildungs- bzw. Studienabsolvierenden.
- ▶ Aus der Perspektive von Unternehmen geht es um die Rekrutierung und Bindung von leistungsbereiten Schulabsolvierenden insbesondere für Fachkarrieren und um eine Verbindung von berufspraktischen und akademischen Qualifikationen, die auch für kleinere Betriebe zugänglich ist.
- ▶ Aus der Perspektive der Bildungspolitik geht es um die Erhöhung der Produktivität tertiärer Bildung insgesamt, um die Verringerung von Abbrecherquoten und die Überwindung der überkommenen strengen Dichotomie von beruflicher und akademischer Bildung.

Die „studienintegrierende Ausbildung“ wurde als ein generisches Modell konzipiert, das auf die konkreten Bedingungen und Ziele in einem Praxisfeld angepasst und ausgerichtet werden soll.

## 6 Schluss

Mit der bisherigen Konzentration der Diskussion über das Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung auf Fragen der Durchlässigkeit wird die systematische Entwicklung eines neuen übergreifenden Bildungstypus vergeben: Neben die duale Ausbildung könnte ein akademisch-betrieblicher Bildungstypus treten, der den erhöhten kognitiven Anforderungen vieler Berufe mit einer Kombination aus Hochschulbildung und Betriebspraxis begegnet. Dieser Typus ist heute in den sich ausbreitenden dualen Studiengängen angelegt, aber eben nicht systematisch entwickelt, sondern naturwüchsig als jeweils partikulare Symbiose zweier sonst getrennter Bildungssphären, die immer neu mit hohem Aufwand hergestellt werden muss, die Bildungszeiten und -aufwendungen erhöht und die der Breite der Unternehmen nicht zugänglich ist. Daher ist es angebracht, in größerem Umfang Konzepte einer Verzahnung fachaffiner Studien- und Ausbildungsgänge mit curricularen Überschneidungen zu entwickeln, umzusetzen und bildungspolitisch zu flankieren.

## Literatur

- ALESI, B.; TEICHLER, U.: Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: SEVERING, E.; TEICHLER, U. (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld 2013, S. 19–42. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9103> (Stand: 15.12.2021)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AG BB): *Bildung und Deutschland*. Bielefeld 2014
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AG BB): *Bildung und Deutschland*. Bielefeld 2020
- BAETHGE, M.: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: LEMMERMÖHLE, D.; HASSELHORN, M. (Hrsg.): *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse*. Göttingen 2007, S. 93–116
- BAETHGE, M.; KERST, C.; LESZCZENSKY, M.; WIECK, M.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. In: *Forum Hochschule* (2014) 3
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn 2020a. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2020.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf) (Stand: 15.12.2021)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): *AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2019*. Bonn 2020b. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16838> (Stand: 25.02.2022)
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) (Hrsg.): *Studieren ohne Abitur – Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt*. 2018. URL: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/> (Stand: 07.01.2021)
- DUNKEL, T.; LE MOUILLOUR, I.: Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen: In SEVERING, E.; TEICHLER, U. (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld 2013, S. 143–168. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9103> (Stand: 15.12.2021)
- ELSHOLZ, U.; NEU, A.: Hybride Bildungsformate – Instrumente zur Förderung von Durchlässigkeit. In: *Denk-doch-Mal.de* (2018) 1. URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/uwe-elsholz-ariane-neu-akademisierung-wie-reagieren-die-betriebe/> (Stand: 15.12.2021)
- EULER, D.: Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110 (2014) 3, S. 321–334
- EULER, D.: Shaping the relationship between vocational and academic education. Socioeconomic trends and their implications for the future of apprenticeships. In: CEDEFOP/OECD (Hrsg.): *The next steps for apprenticeship*. Luxemburg 2021, S. 39–49. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907> (Stand: 25.02.2022)

- EULER, D.; SEVERING, E.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh 2015
- EULER, D.; SEVERING, E.: Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: EULER, D.; MEYER-GUCKEL, V.; SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Berlin 2019, S. 7–14
- HOFMANN, S.; ANSMANN, M.; HEMKES, B.; KÖNIG, M.; KUTZNER, P.; LEO JOYCE, S.: Duales Studium in Zahlen 2019. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16838> (Stand: 15.12.2021)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss (Stand: 06.03.2009)
- KUPFER, F.; KOLTER, C.; KÖHLMANN-ECKEL, C.: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2014
- LANGFELDT, B.: Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34, S. 1–20. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf) (Stand: 15.12.2021)
- RAUNER, F.: Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege. Berlin 2018
- SEVERING, E.: Durchlässigkeit der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A.; ROHS, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2018
- SLOANE, P. F. E.: Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen Bildung und deren Stellenwert in der Gesellschaft – eine Positionsbestimmung. In: Denk-doch-Mal.de (2020) 3. URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/peter-sloane-gleichwertigkeit-der-beruflichen-und-akademischen-bildung-und-deren-stellenwert-in-der-gesellschaft-eine-positionsbestimmung/> (Stand: 15.12.2021)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS) (Hrsg.): Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsemester. 2021b. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-erstes-hs-faechergruppen.html?nn=209416> (Stand: 15.12.2021)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS) (Hrsg.): Zahl der neuen Ausbildungsverträge im Jahr 2020. 2021a. URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/04/PD21\\_187\\_212.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/04/PD21_187_212.html) (Stand: 15.12.2021)
- WEISS, R.: Duale Studiengänge – Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: FASSHAUER, U.; SEVERING, E. (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld 2016, S. 21–38. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7940> (Stand: 15.12.2021)
- WOLTER, A.: Abschied vom Bildungsschema. In: EULER, D.; MEYER-GUCKEL, V.; SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Berlin 2019, S. 21–41

WOLTER, A.; KAMM, C.; OTTO, A.; DAHM, G.; KERST, C.: Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Hannover 2017. URL zum Projekt: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle> (Stand: 21.01.2022)

*Rita Meyer, Maren Baumhauer*

## ► **Akademisierung jenseits von Beruflichkeit: Be- und Entgrenzungen beruflicher Bildungswege**

### **Eine Analyse am Beispiel berufsbegleitender Studiengänge im MINT-Sektor**

Mit dem Trend zur Akademisierung und der Zunahme berufsbegleitender und dualer Studiengänge ist eine quantitative Ausweitung bzw. Entgrenzung des „dualen Prinzips“ der Berufsbildung zu verzeichnen. Damit geht aber nicht zugleich eine Organisation im Konzept der Beruflichkeit einher. Eine exemplarische Analyse von berufsbegleitenden Studienangeboten im MINT-Sektor hat gezeigt, dass mit einer berufs- und praxisorientierten Ausrichtung zwar geworben, dieser Anspruch aber in der Realität nicht eingelöst wird. Der Beitrag präsentiert anhand empirischer Forschungsergebnisse zum einen, inwiefern die Studienformate in struktureller und didaktischer Perspektive organisiert sind. Zum anderen werden fördernde bzw. hemmende Faktoren für den Studienerfolg aus Sicht der Teilnehmenden dargestellt. Abschließend wird danach gefragt, welche Rolle dem Konzept der Beruflichkeit vor dem Hintergrund einer zunehmenden Hybridisierung der Bildungslandschaft zukommt.

### **1 Ausgangssituation und Problemlagen**

Im Kontext des stetigen Wandels der Arbeitswelt, der damit einhergehenden Veränderung von Qualifikationsanforderungen und der Öffnung der Hochschulen, entstehen mit berufsbegleitenden Studiengängen neue „hybride“ Bildungsformate, die sich explizit an beruflich Qualifizierte richten (vgl. Abschnitt 2). Diese werden perspektivisch als tragfähige Lösungen gegenwärtiger und zukünftiger Qualifizierungsprobleme gehandelt. In diesem Zusammenhang ist zu verzeichnen, dass sich die beiden bisher getrennten Systeme Berufsbildung und Hochschulbildung aufeinander zubewegen (vgl. Abschnitt 3). Insgesamt verbindet sich mit dem Trend der Professionalisierung einzelner Berufsgruppen und der damit angestrebten Akademisierung ein Wandel in der Hochschullandschaft, der sich in einem massiven Aufwuchs privater Hochschulen manifestiert (vgl. HÜNING u. a. 2017; SCHANZ 2017). Vor dem

Hintergrund prognostizierter Fachkräfteengpässe<sup>1</sup> im naturwissenschaftlich-technischen Bereich (MINT) (vgl. u. a. BURSTEDDE/MALIN/RISIUS 2017; IW 2017) gilt das berufsbegleitende Studium gerade in diesem Sektor als bildungs- und arbeitsmarktpolitische Strategie zur Weiterqualifizierung beruflich qualifizierter Fachkräfte. Die Befürchtung partieller Verdrängungseffekte bzw. Substitutionspotenziale in der Produktion führen dazu, dass sowohl Angebot als auch Nachfrage der beruflichen Weiterqualifizierungen an Hochschulen steigt (vgl. u. a. KRONE u. a. 2019; KUHLEE/IRMSCHER 2018). Für den Hochschulsektor bietet sich damit eine Chance zur Erschließung neuer Zielgruppen für berufsbegleitende Qualifizierungswege.

Dies stellt sie jedoch in **didaktischer Perspektive** zugleich vor Herausforderungen: Berufserfahrene und berufstätige Studierende stellen aufgrund ihrer einschlägigen, naturwissenschaftlich-technischen, berufspraktischen Vorerfahrungen und ihren spezifischen Lernerfahrungen und -gewohnheiten besondere Anforderungen an die Ausrichtung der Studiengänge und die didaktisch-methodische Gestaltung der Hochschullehre (vgl. explizit für den MINT-Sektor u. a. JÜRGENS 2017). Dies gilt nicht zuletzt angesichts der Parallelität von Studium und beruflicher Erwerbstätigkeit. Vor diesem Hintergrund werden in den Diskursen der Berufspädagogik und der Hochschulforschung die Entwicklung didaktisch-curricularer Leitlinien für Hochschule und Betrieb (vgl. u. a. ELSHOLZ 2019; EULER/SEVERING 2019; KRONE u. a. 2019) sowie die Verzahnung beruflicher und hochschulischer Wissensarten und Lernformen (vgl. LANGFELDT 2018; BAUMHAUER 2017) angemahnt.

Mit Blick auf die Perspektive der **Studierenden** liegen Untersuchungen zu Studienentscheidung und den Gelingensfaktoren des Bildungserfolgs vor, die eine wahrgenommene Begrenzung beruflicher Aufstiegswege sowie den Wunsch nach Erweiterung individueller Beruflichkeit in funktionaler und sozialer Hinsicht als Studienmotiv ausweisen (WOISCH u. a. 2018; DITTMANN 2016).

Aber werden die unterschiedlichen Erwartungen und Hoffnungen, die sich von unterschiedlichen Seiten an berufsbegleitende Studiengänge richten, auch erfüllt? Dieser Frage ging das Forschungsprojekt „Durchlässigkeit in naturwissenschaftlich-technischen (MINT-) Berufen – Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ nach. Den Untersuchungsgegenstand des hier präsentierten Projekts<sup>2</sup> bildeten berufsbegleitende MINT-Bachelorstudiengänge, zu denen der Zugang über den dritten Bildungsweg möglich war. Im Rahmen einer Bestandsaufnahme wurden zunächst Qualifizierungsangebote diagnostiziert, die für Beschäftigte naturwissenschaftlich-technischer Branchen relevant sind. Auf Basis der Ergebnisse erfolgte eine Auswahl von acht branchentypischen Studienformaten, die anhand von qualitativen und quantitativen Methoden analysiert wurden. Die organisatorisch-strukturellen und didaktisch-methodischen Ausgestaltungen der Formate wurden anhand von Inhalts- und Dokumentenanalysen, teilnehmenden Beobachtungen sowie leitfadengestützten

---

1 Diese Entwicklung relativiert sich angesichts des Pandemiegeschehens: Für April 2020 ist ein Rückgang von 51 Prozent offener Stellen für den MINT-Sektor im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen; Ausnahme sind IT-Berufe (vgl. ANGER u. a. 2020).

2 Das Projekt wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung finanziert und am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover in der Zeitspanne von März 2014 bis Juni 2017 durchgeführt.



Experteninterviews exploriert und in Fallbeschreibungen vergleichend gegenübergestellt. Als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (Anzahl: zehn) wurden administrativ Verantwortliche, Studiengangskoordinierende und Lehrende ausgewählt. Die Perspektive der Lernenden wurde durch qualitative und quantitative Befragungen der Studierenden erhoben. Im Rahmen der qualitativen Erhebungsphase wurden in dem Forschungsprojekt insgesamt 28 Studierende unterschiedlicher MINT-Fachrichtungen und Organisationsformen ausgewählt und mittels leitfadengestützter problemzentrierter Interviews nach ihrer Studienmotivation und ihren Karriereperspektiven im Anschluss an ihr Studium befragt. Durch eine onlinegestützte Erhebung (n = 126) in einem anschließenden quantitativen Forschungsteil wurden die qualitativ generierten Ergebnisse vertieft und die vorher aufgestellten Annahmen und Thesen überprüft (vgl. BEUTNAGEL u. a. 2018).

## 2 Empirische Ergebnisse: Angebots- und Organisationsstrukturen in MINT-Studiengängen

### 2.1 Heterogenität und Differenzierung der Studienformate durch fehlende Standards

Das Feld des berufsbegleitenden MINT-Studiums ist durch eine enorme Angebotsvielfalt und das Fehlen eindeutiger Standards zur Differenzierung, Konzeptualisierung und letztlich auch Akkreditierung „berufsbegleitender“ Studienformate gekennzeichnet. Infolgedessen herrscht hinsichtlich der Angebotsstrukturen eine große Intransparenz und Heterogenität: Es gibt keine eindeutigen Vorgaben dazu, welchen organisatorischen Anforderungen ein Studiengang entsprechen muss, der für Berufstätige studierbar sein soll. Aufgrund fehlender Vorgaben des Akkreditierungsrates liegt die Entscheidungshoheit über die Konzeption und Organisationsform berufsbegleitender Studienformate damit grundsätzlich bei dem jeweiligen Anbieter.

Es zeigt sich deutlich, dass im Feld des berufsbegleitenden MINT-Studiums ein Primat von privaten und staatlichen Fachhochschulen herrscht: Lediglich drei Angebote an Universitäten standen (Stand 2017) 44 Studiengängen an staatlichen und 38 Studiengängen an privaten Hochschulen gegenüber. Mit dem Aufwuchs von Studienangeboten privater Hochschulen differenziert sich damit im deutschen Bildungssystem ein Sektor aus, der marktförmig organisiert ist. Gerade private Anbieter berufsbegleitender Studiengänge arbeiten vollumfänglich nach dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit und erheben zum Teil hohe Studiengebühren, weil die Formate zur Sicherung ihrer Finanzierung beitragen (müssen).<sup>3</sup> Die Entscheidungsmacht über die Höhe der Gebühren, die für eine Teilnahme an privaten Studienformaten zu entrichten sind, liegt einzig bei dem jeweiligen Anbieter; es gibt keine „Deckelung“ nach oben. Studiengänge mit hohen Gebühren bieten jedoch keine höheren Standards in der Studienorganisation oder -qualität.

---

3 Die Kosten für das berufsbegleitende Studium der untersuchten Fälle rangierten zwischen 0 Euro an staatlichen Hochschulen bis zu rund 22.000 Euro an einer privaten Hochschule.

Es wurde deutlich, dass einige der Hochschulen die Zulassung zum Studium an Bedingungen knüpfen, die über formalrechtliche Regelungen des Hochschulzugangs hinausgehen, und eigene Standards etablieren (z. B. Abhängigkeit der Zulassung von der Vorlage eines Arbeitsvertrages oder Absolvieren einer Zulassungsprüfung). Mit der Etablierung hochschuleigener Rahmenbedingungen zur Begrenzung des Hochschulzugangs setzen sich die Anbieter z. T. über formalrechtliche Regelungen hinweg: Einige Hochschulen – vor allem die privaten – verzichten z. B. auf den Nachweis einer zum Studienfach affinen beruflichen Vorbildung zur Aufnahme des Studiums über den dritten Bildungsweg, was zu einer weiten Öffnung des betreffenden Formats beiträgt und höhere Teilnehmerzahlen erwarten lässt. Die Öffnung von Zugangsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Unterwanderung formalrechtlicher Regularien wird vonseiten der Anbieter oftmals mit der Absicht der Umsetzung des bildungspolitischen Ziels der Hochschulöffnung begründet. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei diesen Studiengängen in der Regel um Formate **privater** Anbieter handelt, die sich über von den Studierenden zu entrichtende Gebühren finanzieren, sind im Gegensatz zu den öffentlichen Anbietern jedoch vor allem wirtschaftliche Motive für die Öffnung des Studiengangs für eine breite Zielgruppe zu konstatieren. Die große Differenz der Zulassungsbedingungen in den untersuchten Formaten ist auf den Empfehlungscharakter des Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zur Öffnung der Hochschulen zurückzuführen und erzeugt bzw. verstärkt Probleme der Transparenz und Qualitätssicherung im Rahmen des berufsbegleitenden Studiums.

## 2.2 Differierende Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikationen im Studium

Im Hinblick auf Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen, die vor Studienaufnahme in beruflicher Aus- und Weiterbildung von den Studieninteressierten erbracht wurden, zeigen sich deutliche Unterschiede in den analysierten Formaten. Diese reichen von einem völligen Verzicht auf die Anrechnung beruflicher Qualifikationen über Möglichkeiten einer Anrechnung von Praktika oder bestimmter Studienmodule bis hin zur Option des Quereinstiegs in höhere Fachsemester.

Aufgrund fehlender Standards und großer Deutungsspielräume im Hinblick auf die Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Leistungen verbleibt auch hier die Definitionsmacht bei den Studienganganbietern und differiert insofern deutlich. Geringe Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studienmodule werden vonseiten der Hochschulen mit einer bestehenden Inkongruenz im Hinblick auf Thema, Arbeitsumfang und Schwierigkeitsgrad der fachlichen Inhalte begründet. Einerseits liegt hier die Vermutung nahe, dass sie auch auf die Zuschreibung einer Höherwertigkeit akademischer Bildung zurückgeführt werden könnte. Andererseits erhöhen umfangreiche Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Leistungen durch die Hochschulen auch die Attraktivität der Formate. Sie können als Bemühungen, das bildungspolitische Ziel der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung umzusetzen, gedeutet werden.

### 2.3 Mangelnde Verzahnung von Beruf und Studium

Die „Verzahnung“ beruflicher und hochschulischer Bildung, z. B. im Sinne einer Berufs- und Praxisorientierung der studiengangspezifischen Theorievermittlung, ist in den Modulhandbüchern und Studiengangbeschreibungen der untersuchten Studiengänge ausdrücklich intendiert. Die Verknüpfung beruflich erworbener Erfahrungen mit hochschulischen Lerninhalten und -prozessen in den MINT-Fächern wird hervorgehoben. Hierbei geht es den Anbietern offenbar vor allem darum, Inhalte des Studiums an bestehendes berufspraktisches Wissen anzuknüpfen. Die Projektergebnisse zeigen jedoch, dass eine Verbindung der theoriebasierten Studieninhalte mit dem berufspraktischen Wissen und Können der berufs begleitend Studierenden nur ansatzweise gelingt und höchst unterschiedlich realisiert wird (vgl. BEUTNAGEL u. a. 2018). Zwar sind die Angebote auf berufspraktische Anforderungen des zum Studienfach affinen Berufsfelds ausgerichtet, eine „echte“ Verzahnung von berufspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen erfolgt jedoch nicht. Dies gilt – jenseits der programmatischen Ausrichtung – sowohl auf studienorganisatorischer Ebene als auch auf der Ebene der didaktischen und methodischen Gestaltung. Auch wird der Praxisbegriff in den Studienformaten nicht trennscharf verwendet: Eine Differenzierung zwischen beruflicher und außerberuflicher Praxis findet kaum statt, sodass der Anspruch des Berufsbezugs der Formate nicht eingelöst wird.

Eine systematische Verknüpfung beruflicher und akademischer Lehr- und Lernformen<sup>4</sup> findet mehrheitlich nicht statt. Auffällig ist, dass weder die Studienordnungen, Studiengangbeschreibungen und Modulhandbücher noch die befragten Studiengangskordinierenden und Lehrenden dies als explizites Ziel formulierten. Auch die Kooperationsstrukturen der Hochschulen zu den Unternehmen und Betrieben, in denen die berufs begleitend Studierenden tätig sind, sind nur geringfügig ausgewiesen und werden nicht systematisch gepflegt. Eine Verbindung von Hochschule und Betrieb wird in einigen Fällen sogar bewusst vermieden. Als Begründung hierfür wird der Wunsch nach einer inhaltlichen und/oder finanziellen Unabhängigkeit der Hochschule von betrieblichen Interessen angeführt.

Der programmatische Anspruch der systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis wird in keinem (!) der untersuchten Studiengänge eingelöst. Durch Teilnahme an einigen der Lehrveranstaltungen zeigte sich, dass die praktische Umsetzung der berufs begleitenden Bachelorstudiengänge für naturwissenschaftlich-technische Berufsgruppen deutlich von den öffentlich einsehbaren Ausschreibungen abweicht. Dies ist allerdings abhängig von dem Studienfach, den Eingangsvoraussetzungen oder dem Profilanspruch der jeweilig anbietenden Hochschule. Somit zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Studienprogramm und strukturell-organisatorischer sowie didaktisch-curricularer Ausgestaltung der Formate. Die untersuchten Studiengänge orientieren sich mehrheitlich an dem **grundständigen**

<sup>4</sup> Exemplarisch wird an dieser Stelle auf die „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis“ (BAUMHAUER 2017) verwiesen, als Grundlage für eine didaktisch fundierte Verzahnung von „Berufsbezug“ und „Wissenschaftsorientierung“ im Kontext der Öffnung der Hochschulen. Die didaktischen Leitorientierungen können für die Konzeptionierung und Gestaltung von berufs begleitenden Studienformaten genutzt werden.

**Lehrangebot** im MINT-Bereich. Bemerkenswert ist, dass die berufstätigen und beruflich qualifizierten Studierenden in einigen der untersuchten Studienangebote gemeinsame Lehrveranstaltungen mit den Studierenden der grundständigen Präsenzstudiengänge besuchen. Dies gilt auch in denjenigen Formaten, in denen ein spezielles Lehrangebot für berufsbegleitend Studierende besteht. Die fehlende Differenzierung zwischen berufsbegleitendem und grundständigem Lehrangebot wird von den befragten Lehrpersonen u. a. durch zeitliche Restriktionen bei der Planung der Lehre und die geringe Anzahl berufsbegleitend Studierender legitimiert.

Eine mangelnde Differenzierung zeigt sich auch in der methodisch-didaktischen Gestaltung: Die didaktischen Ansätze und eingesetzten Methoden innerhalb der Angebotsformate weisen größtenteils keine spezifische Ausrichtung an der Zielgruppe der berufserfahrenen Studierenden auf. Die Entwicklung und Implementierung didaktischer Modelle und Konzepte für beruflich qualifizierte bildet weitgehend eine Leerstelle. Die aus den Interviews und Lehrveranstaltungsbeobachtungen gewonnenen Ergebnisse belegen einen eindeutigen Fokus auf lehrerzentrierte Formen der Lehre. Dozierende greifen auf bewährte Lehrformen wie etwa den Vortrag und die Präsentation zurück (z. B. Vorlesungen in Kombination mit Übungen). Praxisbezüge werden im besten Fall über die Nutzung von Beispielen hergestellt (z. B. Abfrage beruflicher Erfahrungen der Studierenden; Integration beruflicher Erfahrungen der Lehrenden).

Der Einsatz von teilnehmerorientierten Lehrformen, beispielsweise selbstorganisiertes, projektorientiertes und fallbasiertes Lernen, obliegt dem Engagement der einzelnen Dozierenden, wobei die Ergebnisse der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen ein Spannungsverhältnis zwischen der zu vermittelnden Stofffülle, dem Zeitmanagement der Lehrenden und der didaktischen sowie methodischen Aufbereitung des Lehrangebots andeuten.

#### **2.4 Fehlende Vorbereitung des Lehrpersonals auf die Zusammenarbeit mit beruflich qualifizierten Studierenden**

Das Spannungsverhältnis zwischen den zu vermittelnden Lehrinhalten und dem Zeitmanagement der Dozierenden wirft die Frage nach der (hochschul-)didaktischen Qualifikation des Lehrpersonals auf. Die Lehre innerhalb der analysierten MINT-Studiengänge wird zu einem großen Teil durch hochschulexternes Lehrpersonal angeboten. Nur bei drei der untersuchten Formate kommt zusätzlich hochschuleigenes Lehrpersonal zum Einsatz. Auffallend ist hierbei, dass weder das hochschulexterne noch das hochschuleigene Lehrpersonal auf die Zielgruppe der berufstätigen und beruflich qualifizierten Studierenden (didaktisch) vorbereitet wird. Dies wird damit begründet, dass das externe Lehrpersonal praktische Berufserfahrungen vorzuweisen habe und somit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit berufsbegleitend Studierenden vorausgesetzt werden könnten (dies gilt insbesondere für ehemalige Fachhochschulen). Allerdings kann die fehlende Vorbereitung auch als eine Trägheit bei der Etablierung neuer Strukturen zur Weiterbildung des Personals interpretiert werden. In der Regel werden auch keine Vorerfahrungen in berufsbegleitenden Lehrveranstaltungen

staltungen vom Lehrpersonal erwartet. Auch fehlen Standards im Hinblick auf die Akquise des externen Lehrpersonals. Hierfür liegen keine formalisierten Rahmenbedingungen vor, sodass diese in der Praxis hochschultyp- und -standortbezogen unterschiedlich umgesetzt wird.

Die Qualität der Lehre hängt in den betrachteten Studienformaten wesentlich von den jeweiligen Dozierenden und deren individueller Haltung gegenüber den beruflich qualifizierten Studierenden ab. Im Hinblick auf die Einschätzung dieser Zielgruppe zeigen sich drastische Unterschiede zwischen den einzelnen Formaten. Auf der einen Seite wird bei dem überwiegenden Großteil der Studiengangskordinierenden und Dozierenden eine wertschätzende Haltung deutlich, die in einer wahrgenommenen hohen Motivation und dem besonderen Engagement der berufsbegleitend Studierenden gründet. Vereinzelt finden sich jedoch auch geringschätzige Positionen gegenüber beruflich qualifizierten Zielgruppen, die sich auf eine Abwertung beruflicher Bildung gegenüber einer elitären Bewertung hochschulischer Bildung zurückführen lassen.

## **2.5 Studienerfolg und Verknüpfung beruflichen und akademischen Wissens aus der Perspektive der Studierenden**

In dem Projekt wurden die berufsbegleitend Studierenden nach konkreten Faktoren, die den Studienerfolg beeinflussen, befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Berufserfahrung und das im Beruf erworbene und vertiefte Wissen der Studierenden den Erfolg im Studium wesentlich beeinflusst. Die Studierenden geben überwiegend an, dass sie auf ihr berufliches Wissen im Studium zurückgreifen können und dass dies dazu beiträgt, die Inhalte des Studiums besser zu verstehen bzw. besser in praktische Kontexte einordnen zu können. Diese Ergebnisse sind deshalb bemerkenswert, da gerade dies, wie oben gezeigt wurde, seitens der Hochschulen kaum berücksichtigt wird: Die mangelnde strukturelle Theorie-Praxis-Verzahnung seitens der Anbieter und des in den Formaten beschäftigten Lehrpersonals wird folglich von den Studierenden selbst kompensiert.

Weiterhin fällt auf, dass die Studienmotivation überwiegend aus dem bewusst reflektierten Abgleich beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten resultiert: Auffällig häufig wird dem Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten, die akademische Bildungsabschlüsse vorweisen können, eine hohe Relevanz zur Motivation an einer Weiterqualifizierung auf Hochschulebene zugeschrieben. Die Orientierungen und Interessen der Studierenden lassen sich somit als eine individuelle Professionalisierungsstrategie durch Akademisierung deuten.

Es ist zu konstatieren, dass ein berufsbegleitendes Studium aus Sicht beruflicher MINT-Fachkräfte dazu dienen kann, berufliche Handlungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu realisieren, die auf Basis der vorherigen beruflichen Aus- und Weiterbildung als begrenzt wahrgenommen wurden. Insofern zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass eine „Verzahnung“ zwischen Beruf und Hochschulstudium mindestens Teil der Motivation der Studierenden ist: Mehrheitlich zielt das Studium neben dem Beruf darauf, den beruflichen

Handlungsrahmen im ursprünglich gewählten Berufsfeld in sozialer und fachlicher Hinsicht professionell zu erweitern. Nach dem Studium erwarten die Befragten, dass sich ihre beruflichen Handlungsspielräume innerhalb von wissensintensiveren und eigenverantwortlicheren Arbeitsformen vergrößern. Ihre Orientierungen und Beweggründe gehen damit über eine berufliche Weiterqualifizierung hinaus (vgl. dazu ausführlich DITTMANN 2016).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass hinsichtlich der Ausgestaltung und Qualität der berufsbegleitenden Studienformate im MINT-Sektor eine hohe Intransparenz herrscht. Als Konsequenz der geringen Regelungsdichte ist eine Diversifizierung der Anbieterstruktur zu verzeichnen. Das für die Berufsausbildung in Deutschland bewährte Prinzip der Dualität, das u. a. in einer konsequenten didaktisch-methodischen Verknüpfung von Arbeiten und Lernen seinen Ausdruck findet, wird – so die Ergebnisse der Analyse – nicht konsequent auf die hybriden Studienformate an Hochschulen übertragen. Didaktische Elemente der beruflichen Bildung (z. B. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Exemplarik, Projektorientierung) könnten als Orientierung für die Implementierung einer integrativen Lernkultur an Hochschulen dienen. Duale Studiengänge können bisher den Qualitätsstandards des dualen Systems nicht standhalten. Dies liegt u. a. daran, dass die im dualen System bildungspolitisch etablierten und bewährten partizipativen Gestaltungs- und Steuerungsstrukturen in dem Gestaltungsfeld Hochschule nicht greifen. Selbst für den betrieblichen Teil des dualen Studiums erodieren die Standards und auch die Einflussmöglichkeiten der Sozialpartner.

### 3 Beruflichkeit als Organisationsprinzip einer entgrenzten Berufsbildung

Bildungspolitisch kommt dem Konzept der Beruflichkeit in Deutschland eine entscheidende Bedeutung zu, weil die mit staatlichem Einfluss geregelte, berufsformige Gestaltung von Arbeit die Akteurinnen und Akteure u. a. davon entlastet, jeweils individuelle soziale Regelungen zu treffen. Berufsbilder, Zertifikate und die spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung, bilden die Basis für eine gegenseitige realistische Einschätzung von Qualifikationen einerseits und eine angemessene Gratifikation andererseits. Dies begründet u. a. die hohe soziale Integrationskraft von Berufen auf gesellschaftlicher und betrieblicher Ebene.

Festzustellen ist, dass sich das Berufskonzept im Zuge des Wandels der Arbeit verändert. In diesem Prozess etablieren sich neue Formen von Beruflichkeit, die wesentliche Funktionsmerkmale des traditionellen Berufskonzeptes aufnehmen. Das Konzept einer „erweiterten Beruflichkeit“ (vgl. u. a. MEYER 2012; 2000; KUTSCHA 2015; 2008) liefert einen die betriebliche und subjektive Perspektive integrierenden Ansatz zur Beschreibung der Transformation von Arbeit, Erwerb und Qualifizierung. Dazu ist Beruflichkeit als ein Rahmen zu denken, in den sich auf der **institutionellen** Ebene sowohl berufsbezogene Weiterbildung als auch (damit verbundene) berufliche **subjektive** Orientierungsprozesse integrieren lassen. Anhand dieses erweiterten Ansatzes lassen sich auch institutionelle Neuformatierungen an Hochschulen beschreiben und analysieren. Insofern wäre zu prüfen, inwiefern sich das Konzept

der Beruflichkeit auch als Folie für eine bildungspolitische Regulierung für berufsbegleitende Studiengänge anbietet, um die Qualität dieser Angebote nachhaltig zu sichern.

Die Möglichkeit, berufliches Wissen und Kompetenz im Zuge der Öffnung der Hochschulen auch am Lernort Hochschule zu erweitern, steht für die Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit und die Option zur Professionalisierung für bisher eher professionsferne Berufsgruppen: Das traditionelle Berufskonzept (auf dem mittleren Qualifikationsniveau) ist auch durch Begrenzungen, z. B. im Hinblick auf Höherqualifizierung und Karriere- und Einkommenserwartung, gekennzeichnet. Diese Begrenzungen könnten durch die Option, ein Hochschulstudium aufzunehmen und so eine moderne,<sup>5</sup> professionsorientierte Beruflichkeit (vgl. MEYER 2000) zu realisieren, wenn nicht aufgehoben, so doch zumindest relativiert werden.

Vor diesem Hintergrund fordert die IG Metall die Organisation von Arbeit und Bildung im Konzept der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ (KASSEBAUM/RESSEL/SCHRANKEL 2016). Dieses Leitbild zielt auf den Erhalt, den Ausbau und die Regulierung von beruflicher Bildung auf der gesetzlichen, tariflichen und betrieblichen Ebene. Darüber hinaus reklamiert es ein neues, erweitertes Verständnis im Hinblick auf die Lernorte der beruflichen Bildung. Dieses geht über die tradierten Lernorte des dualen Systems (Betrieb, Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätten) hinaus und fordert, auch die Lernorte an den unteren und oberen Systemgrenzen in den Blick zu nehmen. Damit rücken auch die Hochschulen in den Fokus der (Berufs-)Bildungspolitik.

## 4 Fazit und Ausblick

Mit der quantitativen **Entgrenzung** neuer Studienformate, die explizit Berufserfahrene bzw. Berufstätige adressieren, verbinden sich viele Erwartungen und auch realistische Chancen. In der Realität gehen aber mit den o. a. Entwicklungen zugleich **Begrenzungen** einher, die sich als bildungspolitische Gestaltungsaufgaben sowie als perspektivische Arbeitsfelder der Berufs- und Hochschulforschung darstellen.

Es ist zu konstatieren, dass eine institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für berufsbegleitende MINT-Studiengänge nicht attestiert werden kann. Das bildungspolitische Ziel der Erweiterung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, welches durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und den Ausbau berufsbegleitender und dualer Studiengänge umgesetzt werden sollte, wird also allenfalls innerhalb der Programmatik realisiert. Die Trennung und Hierarchisierung der Berufs- und Hochschulbildung wird nicht aufgehoben, stattdessen blei-

---

5 Das Konzept „moderner“ Beruflichkeit wird hier dem „traditionellen“ Beruf entgegengesetzt, aber nicht als etwas wirklich Neues, sondern im Sinne einer komplexen Entwicklung gesellschaftlicher Systeme, in denen eine Ablösung von Traditionsbeständen erfolgt, wobei diese das System quasi als prämoderne Grundlagen moderner Gesellschaften (vgl. PARSONS 1996) nach wie vor prägen.

ben die bestehenden institutionellen Strukturen und das historisch und kulturell geprägte Bildungs-Schisma in Deutschland aufrechterhalten (vgl. BERNHARD 2017).

Mit der Ökonomisierung,<sup>6</sup> d. h. der Orientierung am ökonomischen Organisationsprinzip der Studienformate, geht das Fehlen von Qualitätssicherung und -standards einher. Zwar sind berufsbegleitende und auch duale Studiengänge an Hochschulen nicht zuletzt aufgrund eines latenten Karriereversprechens für Studierende (auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) attraktiv. Ob allerdings die Dualität mit Blick auf Lernorte und Lernformen tatsächlich realisiert wird, ist vor dem Hintergrund einer geringen Regulierungsdichte dieses Bereiches und den damit verbundenen Qualitätsproblemen mehr als fraglich (vgl. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE 2019; NICKEL/PÜTTMANN/SCHULZ 2018).

Mit Blick auf die Tendenz zur Ökonomisierung, die sich mit der Zunahme des „Primats der Marktförmigkeit“ von Studiengängen verbindet, sind auch Fragen nach der sozialen Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen und politischen Partizipation grundlegend tangiert. Dem Beruf kommt damit eine Schlüsselfunktion in der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften zu, indem er als Form unterschiedliche soziale Systeme – sowohl Wirtschaft und Erziehung als auch Person und Sozialsystem – miteinander verbindet. Wenn die Schnittstellen dieser Koppelung nicht funktionieren, entstehen Strukturprobleme, die aufgrund der mangelnden Anschlussfähigkeit dieser Systeme „biographisiert“ werden (KURTZ 2005, S. 221) und zur Exklusion aus Organisationen bzw. aus den Teilsystemen der Gesellschaft führen. Damit bildet der Beruf die entscheidende gesellschaftliche Schnittstelle, an der sich In- und Exklusionsprozesse vollziehen und auch soziale Ungleichheiten (re-)produziert werden. Eine zunehmende Vermarktlichung und Ökonomisierung von Berufsbildung, die sich insgesamt verzeichnen lässt (vgl. MEYER 2021), geht eindeutig zulasten der Schwachen, während die ohnehin schon Privilegierten eher davon profitieren.

Es deutet sich an, dass mit dem massiven Aufwuchs hybrider Bildungsformate die Etablierung eines neuen beruflich-akademischen Sozialtypus für die berufliche Bildung einhergeht (vgl. SPÖTTL 2017). Die Vorteile des dualen Systems der Berufsausbildung werden dabei zum Teil als relevante Strukturmerkmale (z. B. betriebliche Sozialisation) übertragen. Dies hat zur Folge, dass verminderte Karriereaussichten für beruflich-betrieblich Qualifizierte bestehen und dass dem bisher dominanten Konzept der Beruflichkeit in Deutschland eine geringere Bedeutung zukommt (vgl. ELSHOLZ/NEU 2019). Bildungspolitisch ist vor diesem Hintergrund zu fragen, ob und inwiefern es gelingen kann, die neuen Studienmodelle in das Konzept der Beruflichkeit zu integrieren. Dies könnte bedeuten, sie gemessen an den Qualitätsstandards der Berufsbildung zu regulieren, d. h., sie ggf. (zumindest mit Blick auf die betrieblichen Praxisphasen) auch im Berufsbildungsgesetz zu regeln. Eine Herausforderung besteht mit Blick auf die zunehmende Durchlässigkeit der Bildungssysteme zudem darin, die

---

6 Das Prinzip der Ökonomisierung im Sinne einer Aufwertung ökonomischer Handlungsprinzipien weitet sich zunehmend über das System Wirtschaft hinaus in bisher nicht ökonomische Gesellschaftsbereiche aus. Dies hat zur Folge, dass auch im Feld der Berufsbildung „Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, die man gemeinhin mit einer modernen kapitalistischen Gesellschaft verbindet“ (SCHIMANK/VOLKMAN 2019, S. 382), in dieses System einsickern.



beruflich-betriebliche Lernkultur und die hochschulische Lernkultur miteinander zu verzahnen (vgl. MEYER/KREUTZ 2015).

Auch wenn im Zuge der sogenannten Akademisierung Studierende in individueller Perspektive eine Steigerung ihrer Beruflichkeit erzielen können, so ist doch fraglich, ob in den neuen Bildungsformaten tatsächlich berufliche Handlungskompetenzen erworben werden, die – wie in der beruflichen Bildung – in der betrieblichen Praxis direkt angewandt werden können. Hinsichtlich der Abschlüsse ist noch weitgehend unklar, welche tatsächliche Berufsqualifikation die Absolvierenden erlangen und welche Arbeitsmarktchancen sich damit konkret für sie verbinden.

Grundlegende Herausforderungen an die Gestaltung der Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der Akademisierung eröffnen damit zugleich auch weitere Forschungsfelder: Auf der gesellschaftlichen Ebene sind die Veränderungen des Bildungssystems, die Steuerungsstrukturen, die Akteurskonstellationen und die dahinterliegenden Macht- und Interessenkonstellationen in den Blick zu nehmen. Für die Hochschulen geht es darum, eine wechselseitige Verknüpfung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung didaktisch zu gestalten und das Personal in diesem Prozess „mitzunehmen“. Auf der Ebene der Bildungsteilnehmenden stellen sich Fragen nach ihren Interessen und Motivationen, ihrer Rolle als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie ihren Deutungsmustern als berufserfahrene bzw. berufstätige Studierende in dem System Hochschule. Eng verbunden damit ist die Frage, ob sich aufgrund institutioneller Veränderungen auch neue (kollektive) Handlungsmuster ausbilden.

## Literatur

- ANGER, C.; KOHLISCH, E.; KOPPEL, O.; PLÜNNECKE, A.; SCHÜLER, R. M.: MINT-Frühjahrsreport 2020: MINT – Schlüssel für ökonomisches Wohlergehen während der Coronakrise und nachhaltiges Wachstum in der Zukunft. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall 2020. URL: [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/MINT-Fruehjahrsreport\\_2020.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/MINT-Fruehjahrsreport_2020.pdf) (Stand: 16.01.2021)
- BAUMHAUER, M.: Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold 2017
- BERNHARD, N.: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen 2017
- BEUTNAGEL, B.; DITTMANN, C.; MEYER, R.; BAUMHAUER, M.: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Study 375 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2018. URL: [https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync\\_id=8049](https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=8049) (Stand: 16.01.2021)

- BURSTEDDE, A.; MALIN, L.; RISIUS, P.: Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Rezepte gegen den Fachkräftemangel: Internationale Fachkräfte, ältere Beschäftigte und Frauen finden und binden. Köln 2017. URL: [https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse\\_4\\_2017.pdf](https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse_4_2017.pdf) (Stand: 17.12.2021)
- DITTMANN, C.: Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster, New York 2016
- ELSHOLZ, U.; NEU, A.: Akademisierung der Arbeitswelt – Das Ende der Beruflichkeit? In: Arbeits- und Industriosozologische Studien 12 (2019) 1, S. 6–18. URL: <https://www.arbsoz.de/ais-studien-2019> (Stand: 16.01.2021)
- EULER, D.; SEVERING, E.: Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: EULER, D.; MEYER-GUCKEL, V.; SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Ausbildung. Essen 2019, S. 7–14. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/studienintegrierende-ausbildung> (Stand: 16.01.2021)
- HÜNING, L.; MORDHORST, L.; RÖWERT, R.; ZIEGELE, F.: Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Sicht? Eine Analyse zur Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990. Gütersloh 2017. URL: [www.che.de/downloads/Im\\_Blickpunkt\\_Hochschulbildung\\_in\\_raeumlicher\\_Hinsicht.pdf](http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Hochschulbildung_in_raeumlicher_Hinsicht.pdf) (Stand: 16.01.2021)
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (IW) (Hrsg.): MINT-Herbstreport 2017. MINT und Digitalisierung – Herausforderungen in Deutschland meistern. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall 2017. URL: <https://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/christina-anger-sarah-berger-oliver-koppel-axel-pluencke-mint-herbstreport-2017-368955.html> (Stand: 16.01.2021)
- JÜRGENS, A.: Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Bielefeld 2017
- KASSEBAUM, B.; RESSEL, T.; SCHRANKEL, H.: Berufsbildung 4.0. Ein bildungspolitischer Kompass für die Gestaltung der digitalen Arbeitswelt. In: SCHRÖDER, L.; URBAN, H.-J. (Hrsg.): Gute Arbeit. Digitale Arbeitswelt – Trends und Anforderungen. Frankfurt am Main 2016, S. 337–349
- KRONE, S.; NIEDING, I.; RATERMANN-BUSSE, M.: Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Study der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 413. Düsseldorf 2019
- KUHLEE, D.; IRMSCHER, M.: Duales Studium vs. duale Ausbildung: Zur Diskussion um die Relevanz dualer Studienangebote unter Berücksichtigung der Unternehmensperspektive. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/kuhlee\\_irmscher\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/kuhlee_irmscher_bwpat34.pdf) (Stand: 16.01.2021)
- KURTZ, T.: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist 2005
- KUTSCHA, G.: Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2008) 14. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf) (Stand: 16.01.2021)

- KUTSCHA, G.: Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 29. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf) (Stand: 16.01.2021)
- LANGFELDT, B.: Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf) (Stand: 16.01.2021)
- MEYER, R.: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster 2000
- MEYER, R.: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschule als Lernorte der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf) (Stand: 16.01.2021)
- MEYER, R.: Paradoxe Oszillationen zwischen Markt und Staat. Ökonomisierung und Steuerung in der Berufs- und Weiterbildung. In: BÜCHTER, Karin; HÖHNE, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung. Weinheim, Basel 2021, S. 157–176
- MEYER, R.; KREUTZ, M.: Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: DIETZEN, A.; POWELL, J. J. W.; BAHL, A.; LASSNIGG, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel 2015, S. 160–176
- NICKEL, S.; PÜTTMANN, V.; SCHULZ, N.: Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 396. Düsseldorf 2018
- PARSONS, T.: Das System moderner Gesellschaften. Weinheim 1996
- SCHANZ, H.: Akademisierung des Beschäftigungssystems. In: BONZ, B.; SCHANZ, H.; SEIFRIED, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler 2017, S. 70–88
- SCHIMANK, U.; VOLKMANN, U.: Ökonomisierung der Gesellschaft. In: MAURER, A.: Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden 2019, S. 382–392
- SPÖTTL, G.: Beruflich-betrieblicher Bildungstyp – ein Leitmodell für Industrie 4.0? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2017) 32. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/32/spoetl> (Stand: 16.01.2021)
- WOISCH, A.; RENNEBERG, A.-C.; MENTGES, H.: Wer nimmt ein duales Studium auf? Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten des Schulabschlussjahrgangs 2015. In: DZHW Brief (2018) 02. URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_02\\_2018.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_02_2018.pdf) (Stand: 16.01.2021)

*Sirikit Krone*

## ► **Duales Studium – gute Karrierechancen inklusive?**

Erfolgreicher Einstieg in den Job und gute Aussichten auf eine schnelle Karriere, das sind zentrale Argumente, mit denen duale Studienangebote beworben werden. Doch wie sieht die berufliche Realität aus? In diesem Beitrag wird aufgezeigt,<sup>1</sup> dass der berufliche Einstieg dualer Studienabsolvierenden in der Tat erfolgreich verläuft. Insofern verwundert es nicht, dass auch die Berufsanfänger/-innen selbst zufrieden sind, auch dann, wenn nicht alle ihre Erwartungen aus dem Studium erfüllt wurden. Mit ihrem Wunsch, im Anschluss an den Bachelor noch ein Masterstudium zu absolvieren, sehen sie sich allerdings häufig im Widerspruch zu den Interessen der Ausbildungsbetriebe, welche die dualen Absolvierenden lieber übernehmen würden. Damit hat sich in den vergangenen Jahren das duale Studium als Ausbildungsformat expansiv entwickelt und behauptet sich in einigen Branchen und Berufen im Verdrängungswettbewerb mit anderen Ausbildungswegen sehr gut.

### **1 Rahmenbedingungen zum dualen Studium**

Neben der Akademisierung vieler Berufe, um dem veränderten Bildungsverhalten der qualifizierten Schulabgänger/-innen sowie den gestiegenen Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten Rechnung zu tragen, ist ein innovativer Ausbildungsweg in der Bildungspolitik der vergangenen Jahre in den Fokus gerückt. Diskutiert werden hybride Bildungsformate, deren Kernelement in der Verknüpfung der beiden Bildungssegmente Hochschulbildung und berufliche Bildung liegt. Durchlässigkeit der Bildungssysteme sowie Gleichwertigkeit der Ausbildungswege und -abschlüsse<sup>2</sup> sind hier die entscheidenden Stichworte. Neben einem konsekutiven Weg, z. B. über Weiterbildungen, haben sich Bildungswege entwickelt, welche berufliche und akademische Bildung direkt miteinander verknüpfen. Das duale Studium ist das bekannteste und am weitesten verbreitete Ausbildungsformat dieser Bildungsform und erfährt kontinuierlich eine zunehmende Nachfrage.

- 
- 1 Die empirische Grundlage liefern verschiedene Forschungsprojekte, die in den vergangenen Jahren am Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg durchgeführt wurden. Vgl. HÄHN u. a. 2019; KRONE 2015b; KRONE u. a. 2019.
  - 2 Vgl. zu dieser Thematik die weitergehenden Analysen im Beitrag von Neu und Elsholz in diesem Sammelband.

## 1.1 Begriffsklärung und Eckdaten

Das Angebot dualer Studiengänge hat im Jahr 2021 eine Anzahl von knapp 1.850 in der Erstausbildung erreicht.<sup>3</sup> Damit reagieren Hochschulen und Betriebe auf die verstärkte Nachfrage der Schulabgänger/-innen mit Hochschulzugangsberechtigung, bei denen diese Bildungsform immer beliebter wird. Die Zahl der jungen Menschen, die sich für diese Bildungsform entscheiden, hat sich in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt und liegt nach den aktuellsten Zahlen bei 108.000 (vgl. BIBB 2021, S. 186). Bereits im Jahr 2017 war damit der Anteil dual Studierender an den Fachhochschulen, wo die überwiegende Mehrzahl dualer Studiengänge angeboten wird, auf 13 Prozent gestiegen (vgl. MIDDENDORF u. a. 2017). Diese Entwicklung geht einher – und ist sicher ein Stück weit darin begründet – mit einem quantitativ wachsenden Angebot und dessen weiterer Ausdifferenzierung. Den Schwerpunkt bilden hier nach wie vor wirtschafts- und ingenieurwissenschaftliche Fächer, aber auch neue Fachrichtungen, insbesondere im Bereich „Sozialwesen/Erziehung/Gesundheit und Pflege“ sowie „Informatik“ sind vermehrt hinzugekommen.

Auffallend ist in den vergangenen Jahren eine quantitative Verschiebung von der ausbildungsintegrierenden hin zur praxisintegrierenden Variante. Gelten für die Studierenden in der erstgenannten für die Zeitspanne der beruflichen Ausbildung dieselben gesetzlichen (Berufsbildungsgesetz – BBiG/Handwerksordnung – HwO) und tarifvertraglichen Bestimmungen wie für alle Auszubildenden, befinden sich die praxisintegrierend Studierenden in einem rechtlichen Vakuum, das zu füllen ist. Für alle Modelle dualer Studienangebote zeigt sich insbesondere in den Praxisphasen, aber auch hinsichtlich der Verknüpfung der Lerninhalte sowie der Abstimmung zwischen den Lernorten ein deutliches Defizit an Kontroll- und Mitbestimmungsmöglichkeiten durch demokratisch gewählte Gremien. Der Wirkungsgrad der rechtlichen Rahmenbedingungen ist unterschiedlich, aber gerade in praxisintegrierend angelegten Studienangeboten eher marginal, wie weiter unten noch gezeigt wird.

Zu unterscheiden sind in der Erstausbildung das ausbildungsintegrierende und das praxisintegrierende Format, deren zentrale Merkmale in Tabelle 1 aufgeführt sind.

Tabelle 1: Duale Studienformate		
	Ausbildungsintegrierend	Praxisintegrierend
Abschlüsse	Bachelor und Ausbildungsabschluss	Bachelor
Vertragsform zw. Studierenden und Betrieb	Ausbildungsvertrag	Praktikumsvertrag oder Arbeitsvertrag
Dauer	6 bis 10 Semester	6 bis 8 Semester
Anzahl	815	1.033

Quelle: Datenbank AusbildungPlus; Stand: 13.05.2021

3 Vgl. <https://www.bibb.de/dienst/abp/de/dualesstudium.php> (Stand: 20.12.2021).

Die Verteilung der angebotenen Studiengänge spiegelt sich nicht im gleichen Verhältnis bei den Studierenden wider. Eine am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) durchgeführte bundesweite Onlinebefragung der dual Studierenden im Jahr 2015 ergab für die Verteilung der Studienformate einen Anteil von 70 Prozent in praxisintegrierenden gegenüber 30 Prozent in ausbildungsintegrierenden Studiengängen (vgl. KRONE u. a. 2019).

## 1.2 Rechtlicher Status der dual Studierenden

Die Situation dual Studierender ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass sie an mindestens zwei Orten lernen. Daraus ergeben sich nicht nur praktische, sondern auch rechtliche Rahmenbedingungen, die sich von denen unterscheiden, die für Teilnehmende anderer Qualifikationswege gelten, und die auch Auswirkungen auf den beruflichen Werdegang haben.

Duale Studiengänge beinhalten zwei Bildungswege: das Studium an der Hochschule und eine berufliche Ausbildung bzw. vertiefte Praxisphasen im Betrieb. Um dieses komplexe Ausbildungsgeschehen entsprechend zu regulieren, bedarf es verschiedener vertraglicher Vereinbarungen, die in der Praxis unterschiedlich ausgestaltet sind.

Der Status dual Studierender ist zunächst folgendermaßen zu skizzieren:

- ▶ Sozialversicherungsrechtlich sind dual Studierende seit dem 1. Januar 2012 den zur Berufsausbildung Beschäftigten gleichgestellt.<sup>4</sup>
- ▶ Betriebsverfassungsrechtlich gehören sie nach Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts ebenfalls zu dieser Gruppe. Insofern haben sie grundsätzlich aktives und passives Wahlrecht bei Wahlen zur Jugend- Auszubildendenvertretung.
- ▶ Für dual Studierende, die in ein vertraglich geregeltes Ausbildungsverhältnis eingebunden sind, gelten das BBiG, die HwO oder das Pflegeberufegesetz.
- ▶ Für dual Studierende, die mit Unternehmen Praktikumsverträge o. Ä. abschließen und ggf. über eine externe Prüfung den Berufsabschluss erwerben, besteht eine **rechtliche Grauzone**.

Grundlage der **ausbildungsintegrierenden Studiengänge** bildet zunächst ein Ausbildungsvertrag, der zwischen Studierenden bzw. Auszubildenden und ihrem Betrieb über den gesamten Zeitraum der beruflichen Ausbildung abgeschlossen wird. Diese Verträge unterliegen den Bestimmungen des BBiG bzw. der HwO, und insofern sind die dual Studierenden den normalen Auszubildenden vertraglich gleichgestellt. Ebenfalls gelten damit für sie alle tariflichen Bestimmungen im Unternehmen, die sich auf die berufliche Ausbildung beziehen, sowie die in den Betrieben gültigen Ausbildungsrahmenpläne nach Vorgaben der Kammern. Wirkungslos bleiben diese rechtlichen Rahmenbedingungen, wenn die dual Studieren-

---

4 Vgl. Bundesgesetzblatt vom 29.12.2011, Teil 1 Nr. 71, S. 3057ff.

den eines ausbildungsintegrierenden Studiengangs über andere Vertragsarten, z. B. einen Praktikumsvertrag, angestellt werden. Für den Abschluss der Berufsausbildung werden die Studierenden dann zur externen Ausbildungsprüfung bei einer Kammer angemeldet. Diese Organisation der beruflichen Ausbildung erlaubt eine flexible Anpassung der betrieblichen Einsatzzeiten an den Bedarf des jeweiligen Unternehmens. Die Vergütung ist in diesen Fällen nicht unbedingt an die reguläre Ausbildungsvergütung angelehnt. Für dual Studierende ergeben sich dann eigene Vergütungsstrukturen, die sogar innerhalb eines Studiengangs zwischen den Unternehmen variieren können. An einigen Hochschulen ist der Abschluss eines Zusatzvertrags, der zwischen dem/der Studierenden und dem jeweiligen Betrieb geschlossen wurde, verpflichtend oder es werden dazu Musterverträge in einer empfehlenden Form vorgegeben. Hier werden Vereinbarungen über die Teile im Rahmen des Studiums geschlossen, die in den Betrieben stattfinden. Geregelt werden z. B. Arbeits- und Freistellungszeiten, die Qualität der Ausbildung sowie Fragen des Verbleibs der Studierenden nach Studienende. In der Regel werden die beruflichen Abschlüsse in ausbildungsintegrierenden Studiengängen bereits nach zwei bis zweieinhalb Jahren erworben und der Bachelorabschluss erst nach vier bis fünf Jahren, sodass nach dem Ende der beruflichen Ausbildung der entsprechende Vertrag nicht mehr gültig ist und eine Anschlussvereinbarung zur Regulierung der übrigen Zeit im dualen Studium notwendig wird. Teilweise erhalten die Studierenden dann einen Arbeitsvertrag, der allerdings häufig nicht ihrer Qualifikation, z. B. als Facharbeiter/-innen, entspricht. Während der Ausbildungszeit gelten gesetzliche und tarifliche Vorgaben. Während der Studienzeit, nach Abschluss der Berufsausbildung, werden die Bedingungen frei zwischen Unternehmen und Studierender/-m verhandelt, was zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führt.

Für die **praxisintegrierenden Studienangebote** gelten die gesetzlichen Bestimmungen des BBiG sowie der HwO nicht und die Praxiseinsätze der Studierenden sind in dieser Studienform über Praktikumsverträge oder Praxisvereinbarungen geregelt. Die Inhalte dieser Verträge sind jeweils einzelvertraglich zwischen den dual Studierenden und dem Betrieb ausgehandelt und bieten daher eine breite Vielfalt an Regelungen zu Gehalt, Urlaub, Ausbildungszeiten und -inhalten usw. An privaten Hochschulen kommt ein Studienvertrag hinzu, in dem die Leistungen der Hochschule sowie die Studiengebühren, die dafür zu entrichten sind, fixiert sind. Im Hinblick auf weitere Bedingungen der Praxiseinsätze im Rahmen der praxisintegrierenden Studiengänge gibt es teilweise Vorgaben aus den Hochschulen in Form von Mustern für Zusatzverträge oder weitere Vereinbarungen, die in der Regel allerdings den Charakter einer Empfehlung haben.

Neben den Verträgen gelten in allen dualen Studiengängen die Regelungen der Studien- und Prüfungsordnungen, wobei auch diese in durchaus unterschiedlichem Umfang die Praxisphasen erwähnen und regeln. Verpflichtend sind in der Regel die Zeitplanung sowie der Anteil der Praxisphasen vorgeschrieben. Die Anerkennung von Leistungen aus der betrieblichen Praxis sowie die Vergabe von ECTS-Punkten (Punkten nach dem *European Credit*

*Transfer and Accumulation System*) dafür sind zentrale Regelungen in den Studien- und Prüfungsordnungen.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass der rechtliche Status und die daraus abgeleitete Rechtssicherheit zwischen den Vertragsformen der Ausbildungsformate sowie den jeweiligen Ausbildungsphasen stark variieren.

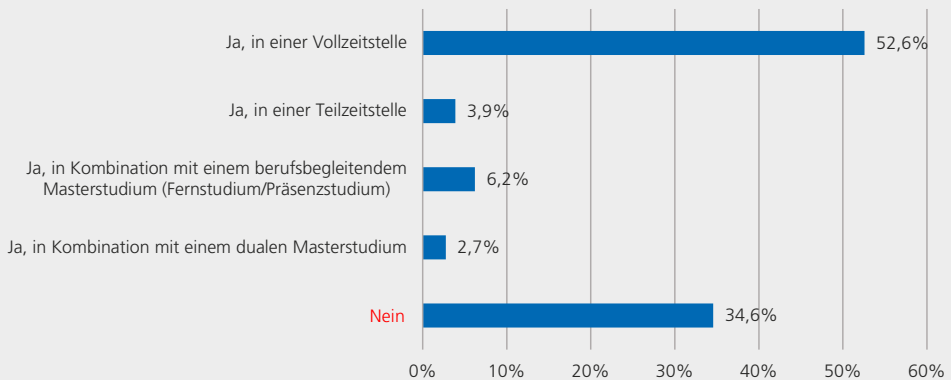
## 2 Einstieg und erste berufliche Erfahrungen

Trotz der rechtlichen Unsicherheiten insbesondere in Ausbildungsverhältnissen der praxisintegrierenden Studienformate erfreuen sich duale Studiengänge steigender Beliebtheit.<sup>5</sup>

### 2.1 Der Einstieg in den Job

Die Ergebnisse aus einer IAQ-Studierendenbefragung (vgl. KRONE 2015b) zeigen, dass neben den Motivfeldern „Hoher Praxisbezug“ und „Sicherheit“ für die Mehrzahl der Schulabgänger/-innen die vermeintlich guten Karriereaussichten das zentrale Motiv für die Entscheidung zur Aufnahme eines dualen Studiums darstellen. Betrachten wir zunächst, wie sich der berufliche Einstieg dann in der späteren Praxis gestaltet, so zeigt sich, dass etwa 65 Prozent aller befragten Absolvierenden in einer Voll- oder Teilzeitstelle oder in Kombination mit einem weiteren Studium in ihrem Ausbildungsbetrieb verbleiben.

Abbildung 1: Verbleib im Ausbildungsbetrieb



Quelle: IAQ-Absolvierendenbefragung 2017; N = 1128

5 Empirische Grundlage der Ausführungen in den folgenden Unterabschnitten bildet eine zweigestufige Studierenden- und Absolvierendenbefragung, die in den Jahren 2015 und 2017 am IAQ durchgeführt wurde (vgl. KRONE u. a. 2019).



Etwa 70 Prozent derjenigen, die im Studium planten, ihren beruflichen Einstieg im Ausbildungsbetrieb zu realisieren, haben dies auch so umgesetzt. Die Hälfte derjenigen, die zu diesem Zeitpunkt noch unsicher waren, haben sich beim Berufseinstieg für ihren Ausbildungsbetrieb entschieden. Auch jede/-r Vierte derjenigen, die sich eigentlich neu orientieren wollten, ist letztlich doch geblieben. Hier wird deutlich, dass die umfangreichen, weiter unten noch auszuführenden Maßnahmen in den Unternehmen zur Bindung des Nachwuchses aus dem dualen Studium durchaus Früchte tragen. Dabei zeigt sich die hohe betriebliche Integrationsfunktion des betrieblich-beruflichen Teils dieses Studienformats.

Etwa jede/-r Dritte gibt an, das Ausbildungsunternehmen verlassen zu haben. Diese Gruppe der Absolvierenden hat entweder ein Masterstudium (30 %) aufgenommen oder sich erfolgreich in einem anderen Betrieb beworben, um dort mit oder ohne berufsbegleitendes oder duales Studium zu arbeiten. Die Gründe für diese Betriebswechsel liegen überwiegend in besseren Karriereoptionen, einem höheren Gehalt sowie der Möglichkeit zur Weiterqualifizierung bei dem neuen Arbeitgeber. Teilweise wurden die dualen Studienabsolvierenden als besonders qualifizierte Nachwuchsgruppe von anderen Betrieben direkt abgeworben, und jede/-r Zweite gab an, im neuen Betrieb eine leitende Funktion übernommen zu haben. Für diesen Weg der Karriereoptimierung durch Betriebswechsel entschieden sich überwiegend Männer und Beschäftigte, die in einen Großbetrieb gewechselt sind.

Unabhängig davon, ob sie in ihrem Ausbildungsbetrieb verbleiben oder den Betrieb nach Studienende wechseln, lässt sich ein positives Bild zum Berufseinstieg der dualen Studienabsolvierenden zeichnen. Zudem zeigt sich dieses im Vergleich zu Absolvierenden normaler Fachhochschulstudiengänge in einigen wesentlichen Kategorien auch vorteilhafter, wie Tabelle 2 ausweist:

Tabelle 2: Beschäftigungsstatus eineinhalb Jahre nach Studienabschluss		
	Duale Bachelorabsolvierende	Reguläre Bachelorabsolvierende
erwerbstätig	87 %	68 %
darunter		
in Vollzeit	93 %	80 %
unbefristet	77 %	70 %
arbeitsuchend	1 %	6 %

Quellen: IAQ-Absolvierendenbefragung 2017, N = 2.129; ISTAT-Absolvierendenbefragung 2017 – KOAB Fachhochschulen; N = 1.024

So geben 87 Prozent der dualen Absolvierenden an, erwerbstätig zu sein, gegenüber lediglich 68 Prozent in der Vergleichsgruppe der regulären Absolvierenden.<sup>6</sup> Wenn wir unterstellen, dass die Mehrzahl der jungen Berufseinsteiger/-innen eine Anstellung in Vollzeit anstrebt, so ist zu konstatieren, dass auch hier die dualen Bachelorabsolvierenden besser abschneiden. Münden sie nach Studienende in die Erwerbstätigkeit, gelingt es ihnen zu 93 Prozent gegenüber 80 Prozent der regulären Bachelorabsolvierenden, eine Stelle in Vollzeit zu erhalten. In den vergangenen Jahren ist der Anteil der befristeten Stellen zum Berufseinstieg nach dem Studium in vielen Branchen stetig gestiegen. Gerade Jungakademiker/-innen sind davon betroffen, jede/-r Zweite beginnt das Berufsleben mit einem befristeten Vertrag (vgl. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2021). Die Situation der dualen Studienabsolvierenden zeigt sich dagegen positiver: 77 Prozent von ihnen gelingt es, eine unbefristete Stelle als Berufsanfänger/-in anzutreten. Die Frage, ob sie eineinhalb Jahre nach ihrem Abschluss noch oder wieder arbeitssuchend sind, bejahte nur ein Prozent der dualen Studienabsolvierenden gegenüber sechs Prozent der regulären.

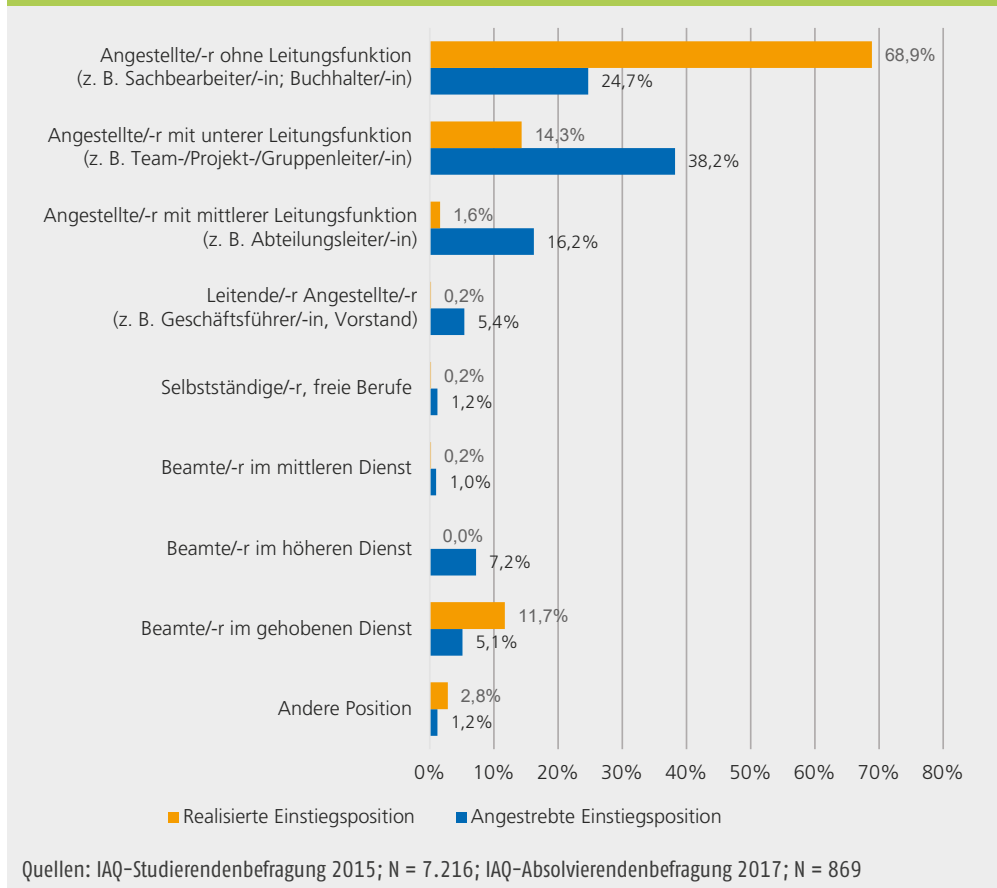
Die Höhe des Gehalts als weiterer Gradmesser für einen gelungenen Karriereestieg (vgl. SPURK 2019) differiert zwischen den beiden Absolvierendengruppen allerdings nicht. So befinden sich eineinhalb Jahre nach Studienabschluss in der Gehaltsspanne bis 2.000 Euro brutto im Monat sechs Prozent der dualen und knapp zehn Prozent der regulären Absolvierenden, jede/-r Fünfte verdient in beiden Gruppen mehr als 4.000 Euro brutto monatlich. Die überwiegende Mehrheit von gut 70 Prozent findet sich für beide Abschlussarten in der Gehaltsklasse zwischen 2.100 Euro und 4.000 Euro monatlichem Bruttoeinkommen für Vollzeitbeschäftigte. Trotzdem ist mit gut 80 Prozent die überwiegende Mehrzahl der befragten dualen Absolvierenden mit ihrem Einstiegsgehalt (sehr) zufrieden, besonders hohe Werte finden sich in Großbetrieben. Dieser Zufriedenheitswert sinkt leicht auf ca. 75 Prozent bei der Bewertung des aktuell zum Befragungszeitpunkt erzielten Gehalts, also maximal eineinhalb Jahre nach Studienende. Dies gilt für alle Branchen und alle Betriebsgrößen.

Personalverantwortliche berichten immer wieder, dass dual Studierende überzogene Erwartungen an ihre späteren Einstiegspositionen haben (vgl. KUPFER 2013; KRONE 2015b); viele sehen sich direkt in einer (personal-)verantwortlichen Führungsposition. In der IAQ-Befragung dual Studierender aus dem Jahr 2015 (vgl. KRONE u. a. 2019) haben wir ebenfalls nach den angestrebten Positionen zum Berufseinstieg gefragt und nur jede/-r Vierte sah sich in einer Position ohne Leitungsfunktion. Demgegenüber geben deutlich mehr, nämlich knapp 70 Prozent der Absolvierenden, ein solches Positionslevel für ihren ersten Job nach Studienende an. Dementsprechend variieren auch die weiteren Positionslevel hinsichtlich der Erwartungen der Studierenden und der späteren beruflichen Realität, wie Abbildung 2 zeigt.

---

6 Vgl. für diese und die folgenden Vergleichszahlen: IAQ-Absolvierendenbefragung 2017; ISTAT-Absolvierendenbefragung 2017 – KOAB Fachhochschulen.

Abbildung 2: Von dual Studierenden angestrebte und realisierte Position beim Berufseinstieg



Trotz des Widerspruchs zwischen Realität und Erwartung sind jeweils etwa 45 Prozent der befragten Absolvierenden rückblickend zufrieden oder sogar sehr zufrieden mit ihrer Einstiegsposition. Eine gewisse Unzufriedenheit macht sich erst im weiteren Karriereverlauf bemerkbar – ihre zum Zeitpunkt der Befragung aktuelle Position, also eineinhalb Jahre später, bewertet nur noch ein Drittel so positiv, dass sie damit (sehr) zufrieden sind. Dies gilt für alle Branchen gleichermaßen und für Großbetriebe insbesondere.

## 2.2 Adäquanz der Beschäftigung

Die Zufriedenheit mit der aktuellen Position ist sicherlich abhängig davon, ob sie dem erworbenen Abschluss bzw. bei dual Studierenden den häufig zwei erworbenen Abschlüssen angemessen ist. Was wiegt für die Berufstätigkeit mehr: der Hochschulabschluss, der berufliche Abschluss oder ist es gerade die Kombination aus beiden, welche für die aktuelle

Position relevant ist? Gut die Hälfte der von uns befragten Absolvierenden gibt an, dass es von Vorteil sei, einen dualen Studienabschluss zu haben bzw. über einen Berufsabschluss oder über Praxiserfahrung neben dem Studium zu verfügen. Praxiswissen und -erfahrung kommen insbesondere in Kleinbetrieben zum Tragen sowie bei denjenigen, die in einer unteren Leitungsposition tätig sind. Betrachtet man die beiden Elemente des dualen Studiums separat, so zeigt sich, dass bei etwa einem Drittel der Studienabschluss für ihren derzeitigen Job zwingend erforderlich ist, dies gilt für den Berufsabschluss lediglich bei 18 Prozent der Befragten. Zehn Prozent geben an, dass ein akademischer Abschluss keinerlei Bedeutung für ihre aktuelle Position hat. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass es einer Gruppe der Absolvierenden nicht gelungen ist, eine qualifikationsadäquate, akademisch ausgerichtete Beschäftigung zu finden. Betrachtet man diesen Aspekt differenzierter, so werden deutliche Unterschiede zwischen den Studienrichtungen und damit den sich anschließenden Beschäftigungsbranchen sichtbar.

**Tabelle 3: Unterschiede in der Abschlussverwertung nach Studienfächergruppen**

	Gesundheitswissenschaften	Ingenieurwissenschaften
Studienabschluss zwingend erforderlich	17 %	45 %
Studienabschluss keine Bedeutung	42 %	3 %
Berufsabschluss zwingend erforderlich	63 %	10 %

Anm.: N = 2.419; Mehrfachantworten möglich; Itemauswahl

Quelle: IAQ-Absolvierendenbefragung 2017

Gibt fast jede/-r Zweite mit einem ingenieurwissenschaftlichen Abschluss an, dass ein Studienabschluss zwingend erforderlich für die aktuelle berufliche Position ist, so liegt dieser Anteil bei den Befragten mit einem Abschluss in Gesundheitswissenschaften lediglich bei 18 Prozent. 42 Prozent sagen hier sogar, dass dieser akademische Abschluss keine Bedeutung hat. Demgegenüber spielt für sie der im dualen Studium erworbene berufliche Abschluss als zwingende Voraussetzung für ihre derzeitige Tätigkeit eine bedeutende Rolle für ihre aktuelle berufliche Stellung und Entwicklung. Zu vermuten ist, dass dies auch für ihre weitere berufliche Entwicklung zutrifft. Ergebnisse auf der Grundlage von in einem IAQ-Projekt durchgeführten Interviews mit Experten bzw. Expertinnen in betrieblichen Fallstudien (vgl. HÄHN u. a. 2019) zeigen auf, dass gerade im Bereich der Gesundheitsbranche die Anzahl der entsprechenden Positionen für akademisch gebildetes Personal nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist und diese dann Stellen einnehmen, die zuvor mit Absolvierenden aus nicht akademischen Bildungsgängen besetzt wurden. Diese auffällige Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität führt bei den Betroffenen zu vermehrter Unzufriedenheit und stellt langfristig duale Studienangebote in diesen Studien- und Beschäftigungsfeldern infrage.

### 3 Verdrängungsprozesse zwischen Qualifikationsprofilen

Trotz dieser nicht immer erfüllten Erwartungen bezüglich des Levels beruflicher Einstiegspositionen ist der Übergang dualer Studienabsolvierenden in den Beruf als durchaus erfolgreich zu charakterisieren. Insofern stellt sich, insbesondere angesichts der kontinuierlich steigenden Anzahl an dualen Studiengängen und damit deren Absolvierenden, die Frage, inwiefern es in den Betrieben zu Konkurrenzen zwischen den verschiedenen Absolvierendengruppen kommt und damit ggf. zu Verdrängungsprozessen zulasten eines der Kompetenzprofile.<sup>7</sup>

#### 3.1 Übernahmeregelungen

Das Hauptmotiv zur Beteiligung an dualen Studiengängen stellt für Betriebe, als einem der Hauptakteure bei dieser Bildungsform, die Rekrutierung akademisch gebildeten Personals dar (vgl. KUPFER 2013; KRONE 2015). Die Ansprüche in vielen Jobs sind gestiegen und das Bildungsverhalten der Schulabgänger/-innen mit Hochschulzugangsberechtigung hat sich verändert. Insofern bietet die Form des dualen Studiums eine hervorragende Möglichkeit, (sehr) gut qualifizierte Schulabgänger/-innen erfolgreich anzusprechen und für eine Ausbildung im Unternehmen zu gewinnen. Gerade kleine und mittlere Betriebe und solche in unattraktiven Regionen haben vermehrt Probleme, sich in der Konkurrenz um den Nachwuchs zu behaupten. Gleiches gilt für Unternehmen aus Branchen mit akutem oder sich abzeichnendem Fachkräftemangel, die neue Strategien zur Nachwuchsgewinnung und auch längerfristigen Bindung entwickeln müssen. Duale Studienabsolvierende sind aufgrund ihrer umfassenden Betriebskenntnisse in der Regel deutlich schneller als normale Fachhochschulabsolvierende einsetzbar. Damit gelingt den Unternehmen eine Sicherung ihres Fachkräftenachwuchses auf mittlerer Führungsebene, mit dem sie bereits während der Ausbildung darüber Vereinbarungen treffen. Tabelle 4 zeigt, dass einzelvertragliche oder betriebliche Übernahmevereinbarungen sehr weit verbreitet sind.

**Tabelle 4: Studierendebefragung zur Übernahmeregelung im Betrieb**

Antworten auf die Frage „Gibt es eine Übernahmeregelung mit dem Betrieb?“	Anteil
Nein, es gibt bislang keine Übernahmeregelung.	26,2 %
Es gibt mündliche Ansprachen.	25,0 %
Es gibt eine einzelvertragliche Verpflichtung, nach Studienabschluss für eine bestimmte Zeit im Betrieb zu bleiben.	20,8 %
Es gibt eine betriebliche Übernahmevereinbarung, die für alle dual Studierenden gilt.	27,8 %
Für mich ist eine konkrete Position vorgesehen.	18,7 %
Eine Übernahme ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, z. B. Notendurchschnitt.	12,8 %

Anm.: N = 5180; Mehrfachantworten möglich

Quelle: IAQ-Studierendebefragung 2015

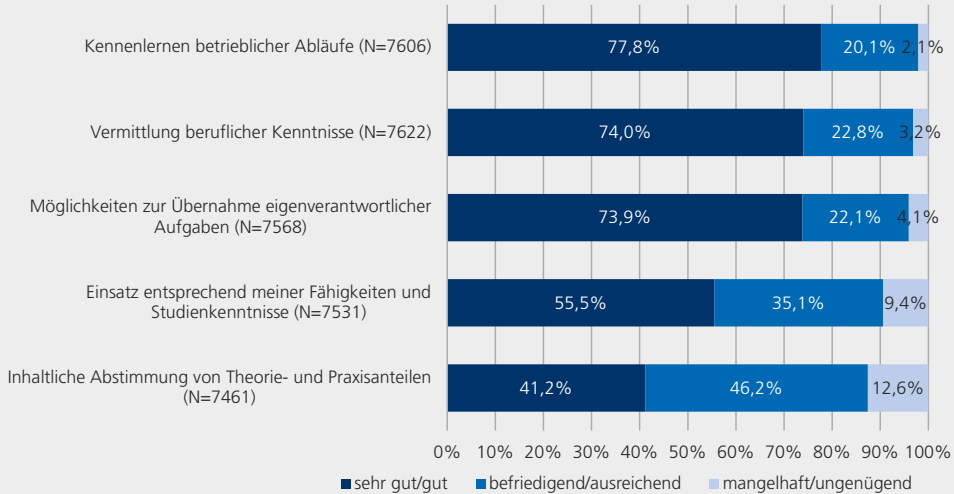
<sup>7</sup> Vgl. zu dieser Thematik die weitergehenden Analysen im Beitrag von Maier in diesem Sammelband.

Lediglich ein Viertel der von uns befragten dual Studierenden gibt an, dass es für sie keinerlei Übernahmeregulungen gibt. Besonders Studierende aus den Branchen Gesundheits-, Veterinär-, Sozialwesen und aus dem Gastgewerbe haben mit jeweils fast 50 Prozent am häufigsten keine Regelungen vorliegen. Überdurchschnittlich selten liegen Studierenden außerdem aus Betrieben mit bis zu 1.000 Mitarbeitenden Vereinbarungen vor, während dies in den Großbetrieben häufiger der Fall ist. Für die Mehrheit jedoch bestehen verschiedene, teilweise parallel geltende Vereinbarungen. 28 Prozent der Studierenden haben angegeben, dass der Betrieb eine **Übernahmevereinbarung** anbietet, die für alle dual Studierenden gilt und dies tritt umso häufiger auf, je größer der jeweilige Betrieb ist. Besonders viele aus dem Bereich der öffentlichen Verwaltung haben eine solche Vereinbarung vorliegen und besonders wenige aus dem Gastgewerbe. Mit einem Viertel wurden **mündliche Absprachen** getroffen und dies insbesondere mit Studierenden, die sich bereits in höheren Semestern befinden. Die Häufigkeit des Vorkommens mündlicher Absprachen sinkt allerdings mit steigender Betriebsgröße. Für ein Fünftel liegen **einzelvertragliche Verpflichtungen** vor, die sie für einen bestimmten Zeitraum an das Unternehmen binden. Meist besteht diese Verpflichtung für eine Dauer von einem bis zwei Jahren und tritt verstärkt im Studienbereich Ingenieurwissenschaften auf. Im Gegensatz dazu nennen Studierende aus den medizinischen Fachbereichen seltener das Vorliegen einer vertraglichen Bindungsklausel. Über eine reine Übernahmeregulung hinausgehende Vereinbarungen hat bereits ein weiteres Fünftel der Studierenden mit den Betrieben getroffen, da für sie schon eine **konkrete Position** vorgesehen ist. Solche Positionen gibt es für die Studierenden häufiger in kleineren Betrieben, in denen teilweise sogar explizit Stellen geschaffen werden, um diese nach dem Abschluss im Betrieb zu halten. Zudem müssen 13 Prozent der Studierenden gewisse **Voraussetzungen** für eine Übernahme erfüllen, beispielsweise einen bestimmten Notendurchschnitt. Solche Voraussetzungen gelten für Studierende aus den Fachbereichen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften häufiger als in anderen Fächern und ebenso häufiger für diejenigen, die ihr duales Studium in größeren Betrieben absolvieren.

### 3.2 Betriebliche Gestaltung des Übergangsprozesses

Die direkte Erfahrung im Betrieb und ggf. das Durchlaufen einer kompletten Ausbildung fördert die Bildung einer beruflichen Identität bereits während des dualen Studiums, ein Prozess, welcher im normalen Studium in der Regel nur sehr rudimentär abläuft. Die Doppelqualifikation durch zwei Abschlüsse bzw. ein intensives Praxiswissen neben dem akademischen Abschluss erhöht zudem die Arbeitsmarktchancen nach einem dualen Studium. Die dualen Absolvierenden erwerben schon während ihres Studiums umfangreiche Kenntnisse in Bezug auf inhaltliche Themen sowie auf interne Kommunikationsabläufe und Netzwerke, weshalb sie gut auf die berufliche Praxis vorbereitet sind. Dies spiegelt sich auch in der überwiegend positiven Bewertung der Praxisphasen in den Ausbildungsbetrieben wider, wie folgender Abbildung 3 zu entnehmen ist.

Abbildung 3: Bewertung des Ausbildungsbetriebe

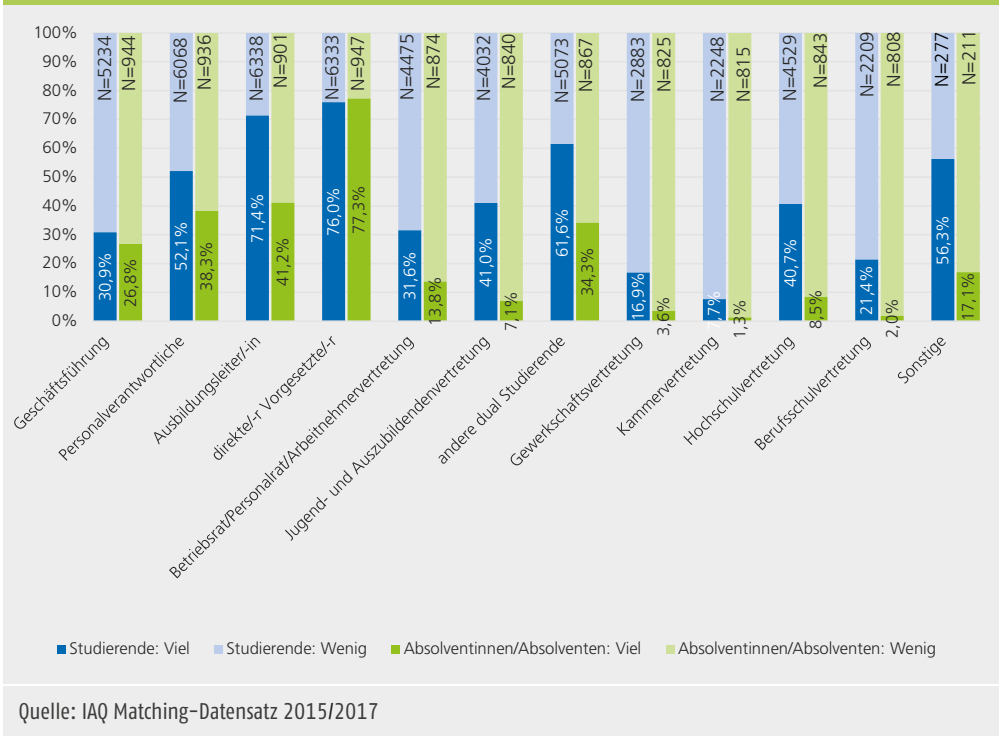


Quelle: IAQ-Studierendenbefragung 2015

Kritisch wird allerdings die inhaltliche Abstimmung zwischen Theorie und Praxis beurteilt, was insofern noch schwerer wiegt, als gerade die Verknüpfung der Lernorte und -inhalte wesentliches Charakteristikum dualer Studienkonzepte ist.

Für einen erfolgreichen Berufseinstieg kann die Unterstützung betrieblicher und außerbetrieblicher Personen, die den Ausbildungsprozess dual Studierender gestalten und begleiten, von großem Nutzen sein. Wir haben sowohl den Studierenden als auch denselben Personen nach Abschluss ihres Studiums die Frage gestellt, von welcher Personengruppe sie welche Unterstützung erfahren haben. Abbildung 4 zeigt, dass die Einschätzungen sich im Zeitverlauf teilweise deutlich verändern.

Abbildung 4: Unterstützende beim Berufseinstieg

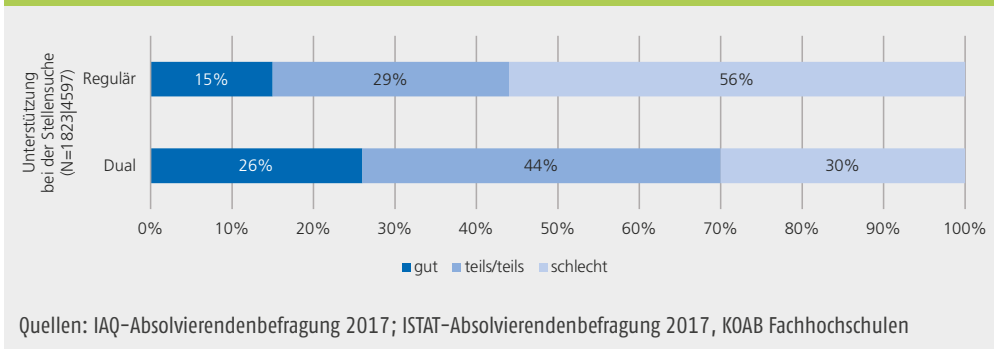


Lediglich zu der Gruppe der direkt Vorgesetzten geben die Befragten nach Abschluss ihres Studiums etwas häufiger an, dass sie rückblickend (sehr) viel Unterstützung beim beruflichen Einstieg von diesen erfahren haben. Diese Hilfestellung durch Vorgesetzte hat zudem einen direkten Einfluss auf die Entscheidung, im Ausbildungsbetrieb zu verbleiben oder diesen zu verlassen. Je mehr Unterstützung gegeben und angenommen wird, desto eher sehen Absolvierende ihre berufliche Zukunft im Ausbildungsbetrieb. Für alle anderen Personengruppen, deren Unterstützung abgefragt wurde, gilt, dass der Umfang der Unterstützung nach Studienende deutlich geringer eingeschätzt wird als während des Studiums. Die Werte fallen teilweise um gut 30 Prozentpunkte und das auch bezüglich Ausbildungsleiter/-innen und Hochschulvertretern bzw. -vertreterinnen als zwei für die Ausbildung dual Studierender höchst relevante Akteursgruppen.

Konkrete Übernahmeregelungen sowie eine ausgeprägte Vorbereitung dualer Studienabsolvierenden auf ihren beruflichen Einstieg seitens verschiedener betrieblicher Akteure verschaffen ihnen deutliche Vorteile gegenüber klassischen Bachelorabsolvierenden bezüglich ihres Übergangs in den Beruf. Auch bei der Stellensuche erhalten sie rückblickend in ihrer Selbsteinschätzung deutlich mehr Unterstützung als normal Studierende (vgl. Abb. 5).



Abbildung 5: Bewertung der Unterstützung bei der Stellensuche durch den Betrieb



Von denjenigen, die nach ihrem dualen Bachelorabschluss in den Job gehen möchten, ist jedoch nur eine Minderheit zuvor auf Stellensuche, die Mehrzahl der dualen Absolvierenden verbleibt, wie oben beschrieben, in ihrem Ausbildungsbetrieb.

### 3.3 Verdrängungsprozesse

Bereits im Studium erwarten die in der IAQ-Studierendenbefragung von 2015 Befragten (vgl. KRONE 2019) eine höhere Übernahmequote als ihre Mitbewerber/-innen aus den anderen Qualifikationsgruppen. Sie erfahren schon in der Qualifizierungsphase mehr Förderung als diese und erleben eine höhere Wertschätzung bei ihren Vorgesetzten. Sie sehen sich gut in die Belegschaften integriert und das, obwohl sie, bedingt durch die wechselnden Theorie- und Praxiszeiten, unregelmäßig im Betrieb sind. Drei Viertel gehen davon aus, dass sie ein besseres Image als andere Auszubildende haben aufgrund ihrer höheren Belastbarkeit, die sie für sich in Anspruch nehmen, und 80 Prozent schätzen dies so wegen ihrer Doppelqualifikation, über die sie am Ende des Studiums verfügen, ein.

Die Unternehmen haben in der Regel ein großes Interesse an der Übernahme der dual Studierenden, in deren Ausbildung sie umfangreich investiert haben. Sie nutzen die Beteiligung an dieser hybriden Bildungsform zur Rekrutierung akademisch gebildeten Nachwuchses. Dabei steht zum einen die Bindung bereits in der Ausbildung im Fokus, zum anderen auch die Einflussnahme auf die Lerninhalte, orientiert an den betrieblichen Bedarfen. Damit verfügen die dualen Studienabsolvierenden über betriebsinternes Wissen sowie über Abläufe und Kommunikationsstrukturen, was sie für die Unternehmen besonders attraktiv macht, um sie an Schnittstellenpositionen einzusetzen. Gerade auf der mittleren Führungsebene konkurrieren die dual Studierenden zum einen mit normalen Bachelorabsolvierenden und zum anderen mit Bewerbern bzw. Bewerberinnen, die über den klassischen Karriereweg der betrieblichen Aus- und Aufstiegsfortbildung kommen<sup>8</sup>. Dabei sind anhand unserer Empirie vier

8 Vgl. zu dieser Thematik die Ausführungen für ausgewählte kaufmännische Branchen im Beitrag von Annen und Mottweiler in diesem Sammelband.

verschiedene Arten von Verdrängungsprozessen zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsprofilen zu konstatieren (vgl. KRONE u. a. 2019):

- ▶ In Betrieben des ersten Typs hat sich das Rekrutierungsverhalten geändert, wobei dem internen Nachwuchs der Vorrang gegeben wird und dies trotz ähnlicher Qualifikationsprofile interner dualer und externer Bachelorabsolvierenden. Nach Einschätzung von Personalverantwortlichen führt dies zu einem Wettbewerbsvorteil auf der internen Karriereleiter von mehreren Jahren für die dualen Studienabsolvierenden.
- ▶ Der zweite Typ ist gekennzeichnet durch eine Veränderung der betrieblichen Qualifikationsstrukturen. Tätigkeiten, die zuvor von Absolvierenden der dualen Berufsausbildung ausgeübt wurden, werden zunehmend von Personal mit akademischen Abschlüssen übernommen. Im weiteren Verlauf führt die Verdrängung der beruflich Ausgebildeten dazu, dass auch diese versuchen, einen akademischen Abschluss zu erlangen, um von den höheren Übernahmechancen und besseren Aufstiegspositionen der Akademiker/-innen zu profitieren.
- ▶ Fach- bzw. berufsspezifisch unterschiedlich, teilweise sogar innerhalb eines Unternehmens, erfolgt die Verdrängung im dritten Typ. Im wirtschaftswissenschaftlichen und kaufmännischen Segment zeigen sich deutliche Konkurrenzen zwischen den verschiedenen Ausbildungsprofilen und als Folge davon ein Verdrängungsprozess zulasten der Absolvierenden dualer Berufsausbildungen. Der Mangel an spezifischen Tätigkeitsprofilen mit den entsprechenden Positionen für (duale) Bachelorabsolvierende forciert diese Entwicklung. Eher in einem komplementären Verhältnis zueinander befinden sich die unterschiedlichen Qualifikationsprofile im ingenieurwissenschaftlichen Segment und dementsprechend sind hier wenig bis gar keine Verdrängungsprozesse zu erkennen. Unterschiedliche Einsatzfelder, Aufgaben und entsprechend formulierte Berufsbilder sind so entwickelt, dass alle Abschlussprofile weiterhin in den Betrieben benötigt werden.
- ▶ In Betrieben des Typs 4 sind keinerlei Konkurrenzen zwischen den Ausbildungsprofilen zu konstatieren und insofern auch keine Verdrängungsprozesse zwischen den Absolvierendengruppen. Die Ausbildungsformate bestehen komplementär und die Unternehmen haben für die jeweiligen Absolvierenden entsprechend eigene Karrierewege entwickelt und verschiedene inhaltliche Schwerpunkte für die Berufspraxis definiert. Dabei steht die Weiterbildung in Betrieben dieses Typs im Fokus der Personalpolitik.

#### **4 Perspektiven und Handlungsbedarfe**

In diesem abschließenden Abschnitt wird auf die Perspektiven der Berufseinsteiger/-innen mit einem dualen Studienabschluss geschaut. Außerdem werden die Handlungsbedarfe zur Weiterentwicklung dieses Ausbildungsformats skizziert, die sich daraus ergeben.

Unabhängig davon, ob sie im Ausbildungsbetrieb verblieben sind oder sich neu orientiert haben, herrscht insgesamt eine hohe Zufriedenheit unter den dualen Studienabsolvierenden mit ihren ersten Erfahrungen am Arbeitsmarkt. Optimierungsbedarf gibt es allerdings im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Weiterkommen, d. h. bezüglich der Angebote zur Weiterbildung und Aufstiegsmöglichkeiten. Sind zum Berufsstart lediglich zehn Prozent mit ihrer Position im Betrieb (sehr) unzufrieden, verändert sich diese positive Einstellung im weiteren Verlauf. Dies gilt insbesondere für Beschäftigte in Großbetrieben. In kleinen Unternehmen, mit wenig ausgeprägten Hierarchien, ist der Anteil derjenigen, die bereits in leitender Position bis zur Geschäftsführung einsteigen, überdurchschnittlich groß und auch eine zügige Beförderung in solche Positionen erfolgt häufiger.

Der von dieser leistungsstarken und karriereorientierten Absolvierendengruppe angestrebte Aufstieg in eine höhere, verantwortungsvolle berufliche Stellung bedarf eines entsprechenden Qualifikationsniveaus. Dieses ist auch aus Sicht der dualen Absolvierenden nicht mit ihrem Bachelorabschluss erreicht, weshalb viele noch ein Masterstudium anstreben. Jede/-r Fünfte der von uns befragten dualen Studienabsolvierenden hat sich bereits in einem Masterstudium eingeschrieben. Diejenigen, die in Zukunft ein solches planen, möchten dies nur zu knapp einem Drittel in Vollzeit realisieren. Die Mehrzahl mit etwa 70 Prozent präferieren eine Variante, bei der sie gleichzeitig berufstätig bleiben können. Unabhängig davon, ob dual oder berufsbegleitend, favorisieren die meisten als Partner für diesen Weg den Betrieb, in dem sie zurzeit beschäftigt sind. Gefragt nach den Gründen für das Masterstudium gibt nahezu jede/-r neben einem fachlichen Interesse den Wunsch an, zusätzliche Kenntnisse zu erlangen. Jeweils etwa 80 Prozent bewerten karriereorientierte Gründe wie bessere Verdienstmöglichkeiten, Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Voraussetzung für einen beruflichen Aufstieg mit eher/sehr wichtig. Knapp zwei Drittel verbinden mit der Entscheidung zum Masterstudium sogar ein konkretes angestrebtes Berufsziel, zu dessen Realisierung eine Höherqualifikation notwendig ist.

Mit einem Anteil von 45 Prozent ist die Gruppe derjenigen dual Studierenden, denen ein Bachelorabschluss als Qualifikation reicht, allerdings deutlich größer als diejenige unter den Absolvierenden normaler Studiengänge mit 36 Prozent (vgl. FABIAN u. a. 2016). Die hohe Bindung an den Ausbildungsbetrieb sowie der relativ schnelle und reibungslose Übergang in diesen nach Studienende kommen hier zum Tragen. Zudem ist das Interesse der Unternehmen an einer Höherqualifizierung ihrer dual Studierenden gering, weshalb sie diese nur zögerlich und sehr selten mit einem strukturierten Masterprogramm dabei unterstützen. Aus Sicht der Betriebe ist der Master für den Berufsweg, den sie für ihre dual Studierenden planen, nicht notwendig. Diese Situation ist sicher einer der Gründe dafür, weshalb sich im Vergleich zu den normalen Absolvierenden ein weiterer Unterschied bezüglich der Karriereplanung zeigt. So schließen die dualen Absolvierenden seltener ihr Masterstudium direkt an den Bachelor an, vielmehr planen sie dieses zu einem späteren Zeitpunkt.

Die expansive Entwicklung dualer Studiengänge in den vergangenen Jahren, sowohl quantitativ als auch qualitativ, zeigt die große Akzeptanz dieses Ausbildungsformats sowohl

bei Schulabgängern bzw. Schulabgängerinnen als auch bei vielen Unternehmen. Konkurrenzen gegenüber traditionellen Ausbildungswegen und daraus folgende Verdrängungsprozesse lassen sich bereits jetzt erkennen. Allerdings streben die dualen Absolvierenden, trotz guter Jobaussichten, nach Studienende häufig nach einer höheren Qualifikationsstufe. Unternehmen, welche diese leistungsstarke Absolvierendengruppe halten wollen, sind gut beraten, wenn sie sich darauf einstellen und gemeinsam mit Hochschulen die Entwicklung dualer Masterstudiengänge vorantreiben. Denkbar wäre allerdings auch eine Integration der bereits bestehenden Weiterbildungsmöglichkeiten unter Einbeziehung der dort etablierten und erfolgreich tätigen Akteure. Die vielfältigen Wege der geregelten Aufstiegsfortbildung kommen gerade dem Wunsch der Beteiligten nach einer Verknüpfung von Berufstätigkeit und Qualifizierung entgegen. Um den wissenschaftlichen Ambitionen der Nachwuchskräfte zu entsprechen, erscheint es allerdings sinnvoll, hierbei verstärkt Kooperationen mit Hochschulen anzustreben.

## Literatur

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Bonn 2021. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 17.12.2021)
- FABIAN, G.; HILLMANN, J.; TRENNT, F.; BRIEDIS, K.: Hochschulabschlüsse nach Bologna. Weggänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. In: Forum Hochschule 1 (2016). URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201601.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201601.pdf) (Stand: 17.12.2021)
- HÄHN, K.; KRONE, S.; RATERMANN-BUSSE, M.: Betriebliche Fallberichte zum dualen Studium. HBS-Working Paper Forschungsförderung 117. Düsseldorf 2019
- HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Böckler Impuls (2021) 08. URL: [https://www.boeckler.de/pdf/impuls\\_2021\\_08\\_gesamt.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/impuls_2021_08_gesamt.pdf) (Stand: 17.12.2021)
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE STATISTIK (Hrsg.): Absolventenbefragung 2017. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2015. ISTAT-Reihe KOAB-Tabellenband. Kassel 2017
- KRONE, S.: Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: KRONE, S. (Hrsg.): Dual studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015a, S. 51–88
- KRONE, S. (Hrsg.): Dual studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015b
- KRONE, S.; NIEDING, I.; RATERMANN-BUSSE, M.: Dual Studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium – Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Düsseldorf 2019. URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_413.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_413.pdf) (Stand: 17.12.2021)

- KUPFER, F.: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (2013) 4, S. 25–29.  
URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7105> (Stand: 17.12.2021)
- MIDDENDORF, E.; APOLINARSKI, B.; BECKER, K.; BORNKESSEL, P.; BRANDT, T.; HEISSENBERG, S.; POSKOWSKY, J.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hannover 2017
- SPURK, D.: Konzeptualisierung und Messung von beruflichem Laufbahnerfolg: Stand der Forschung und eine kritische Reflektion. In: KAUFFELD, S.; SPURK, D. (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin, Heidelberg 2019, S. 329–359

# **V. Internationale Perspektive**



Thomas Deißinger, Hanna Heininger

## ► Konvergenzen und Divergenzen im Verhältnis von beruflicher und allgemein-akademischer Bildung und Ausbildung in Kanada

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern hybride Qualifikationen dazu beitragen können, auf die aktuelle Problemlage in Kanadas Wirtschaft und Bildungssystem zu reagieren, welche sich aktuell durch starken Fachkräftemangel sowie Fehl- bzw. Überqualifizierung am Arbeitsmarkt auszeichnet. Dabei werden strukturelle sowie soziale Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in Kanada diskutiert. Grundlage dafür bilden drei in den Jahren 2015 und 2018 durchgeführte Interviews sowie die wenigen vorhandenen Quellen zur Berufsbildung in Kanada. Die Literatur und die Forschungsergebnisse zeigen, dass Einkommen, sozialer Status und Prestige die zentralen Faktoren darstellen, die zur geringen gesellschaftlichen Wertschätzung beruflicher Bildung in Kanada beitragen. Hybridqualifikationen versuchen, durch die Kombination von allgemeinbildenden und beruflichen Inhalten die berufliche Bildung im Gesamtsystem attraktiver und sichtbarer zu machen. Die *youth apprenticeships* – berufliche Optionen an den *high schools* – sowie anwendungsorientierte Hochschulprogramme an *colleges* stellen die beiden Varianten der *Cooperative Education* im kanadischen Bildungssystem dar. Während Erstgenannte an den meritokratisch geprägten gesellschaftlichen Strukturen, die einen Hochschulabschluss als Einstieg in den Arbeitsmarkt voraussetzen, zu scheitern scheinen, zeichnen sich Letztere sowohl durch eine dezidierte Ausrichtung am Arbeitsmarkt als auch durch den gesellschaftlich anerkannten Hochschulabschluss aus. Jedoch bleibt dabei fraglich, inwieweit die Akzeptanz dieser Programme am Arbeitsmarkt auf die erworbenen „skills“ oder lediglich auf das formale Hochschulzeugnis zurückgeführt werden kann. Weitere Forschungsvorhaben sind notwendig, um die Positionierung der *Cooperative Education* sowie der beteiligten Institutionen im Spannungsfeld von Akademisierung und Anwendungsorientierung zu untersuchen und näher zu bestimmen, welche Chancen für die berufliche Bildung allgemein in einer solchen Entwicklung liegen könnten.



## 1 Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Phänomen der „Hybridität“ im Bildungssystem, mit dem schulisches bzw. akademisches Lernen mit beruflichen Inhalten curricular oder sogar qualifikatorisch verbunden wird (vgl. DEISSINGER u. a. 2013a). Hierbei richtet sich der Fokus auf jene Strukturentwicklungen, mit denen Bildungssysteme durchlässiger gestaltet und damit die Mobilität der Lernenden zwischen Teilbereichen des Bildungssystems, z. B. der allgemein-akademischen und der beruflichen Bildung, erleichtert werden sollen (vgl. SEVERING 2020, S. 27; WOLTER u. a. 2014, S. 9; BIBB 2017, S. 9).<sup>1</sup> Auch wenn es sich um ein sehr spezifisches Konzept zu handeln scheint, sind die dualen Studiengänge in Deutschland – einschließlich dualer Hochschulen – Beispiele einer solchen Entwicklungstendenz, die auch darauf abzielen, durch Differenzierungen von Bildungsangeboten unterschiedliche Begabungen junger Menschen in Bezug auf Gesellschaft und Wirtschaft optimal auszuschöpfen (vgl. WINKLER 2020, S. 37; FEND 2009, S. 69). Der Einsatz von „Hybridqualifikationen“, zu denen im weitesten Sinne auch die Dualisierung der Hochschulbildung zählt, stellt einen Weg dar, um allgemeine und berufliche Bildung nicht länger als Gegensätze zu betrachten (vgl. DEISSINGER u. a. 2013b, S. 125).<sup>2</sup> Hierbei geht es darum, das „Allgemeine“ traditioneller Bildungsgänge und die durch das Wirtschaftsleben vorgegebene und eingeforderte „Anwendungsorientierung“ zusammenzuführen – auf der curricularen Ebene sowie ausbildungsorganisatorisch (vgl. ZABECK/DEISSINGER 1995; DEISSINGER 2005; 2015).

Neben den schulischen oder dualen Ausbildungsgängen in den einzelnen Ländern sind es bei der Hybridität auf einer zweiten Ebene demnach vor allem die anwendungsorientierten Studiengänge, die – wenn auch nicht explizit im Sinne qualifikatorischer Konvergenz – eine Aufhebung der klassischen Bildungsgrenzen markieren. Dass diesbezügliche Entwicklungen auch in angelsächsischen Ländern beobachtbar sind, zeigt das Beispiel Kanadas, wo auf beiden Ebenen die Hybridität von Bildung in den Fokus der Bildungspolitik gerückt ist. Für unsere Fragestellung ist hierbei der Blick auf Konvergenzstrukturen zwischen historisch mehr oder weniger getrennten Bildungsbereichen wesentlich. Der Blick in die Literatur zeigt jedoch, dass die Einführung hybrider Qualifikationen nicht automatisch die gewünschten bildungspolitischen Ziele mit sich bringt, sondern neben der jeweiligen Reformmotivation vor allem von der Anerkennung in Gesellschaft und Wirtschaft abhängt (vgl. DEISSINGER u. a. 2013a, S. 244), wie das *Best-Practice*-Beispiel der Berufsbildenden Höheren Schulen in Österreich zeigt (vgl. AFF 2006, S. 133ff.).

Die kanadischen *colleges* sind hierbei der Sektor, in dem sich die interessantesten Strukturentwicklungen dieser Art abzeichnen. In diesem Land prägen traditionell ein starker Fachkräftemangel sowie Fehl- und Überqualifizierung den Arbeitsmarkt (vgl. LEHMANN 2012, S. 27f.; LEHMANN/TAYLOR/WRIGHT 2014, S. 586; LEHMANN 2019, S. 381f.; LI/GER-

---

1 Vgl. den Beitrag von Schmees in diesem Band zu Hybridqualifikationen in Europa.

2 Vgl. den Beitrag von Euler/Severing in diesem Band zu Gestaltungsoptionen des Konvergenzbereichs zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

VAIS/DUVAL 2006), da die Hochschulbildung gegenüber beruflich-angewandten Bildungswegen als Einstieg in den Arbeitsmarkt bevorzugt wird (vgl. KOPATZ/PILZ 2015, S. 320; MÉNARD u. a. 2008) und sich die berufliche im Vergleich zu allgemein-akademischer Bildung deshalb mit einem starken Wertigkeitsproblem<sup>3</sup> konfrontiert sieht (vgl. DEISSINGER 2019b, S. 48; LEHMANN 2019, S. 382f.). Um diesem Wertigkeitsproblem entgegenzuwirken, wurden verstärkt praxisorientierte Bildungsangebote im postsekundären Sektor (*colleges, universities*) entwickelt (vgl. MOODIE u. a. 2019, S. 137) sowie in einigen Provinzen sekundarschulbasierte Ausbildungsprogramme für Jugendliche eingeführt (vgl. TAYLOR 2019, S. 258f.). Welche bildungspolitische Motivation mit der Einführung dieser hybriden Qualifikationen in Kanada verbunden ist und inwieweit diese einen Beitrag leisten können, um auf die aktuelle Problemlage in Kanadas Wirtschaft und Bildungssystem zu reagieren, wird im Folgenden unter Betrachtung struktureller wie sozialer Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in Kanada diskutiert. Unsere Einblicke basieren auf den wenigen vorhandenen Quellen über das kanadische Berufsbildungssystem und auf drei Interviews mit Ausbildungsverantwortlichen bzw. einer bildungspolitischen Akteurin, die im September und Oktober 2015 bzw. im September 2018 in Victoria (British Columbia) und im Großraum Toronto (Ontario) bzw. in der Hauptstadt Ottawa durchgeführt wurden.

## 2 Das Bildungs- und Berufsbildungssystem in Kanada

### 2.1 Schulische und hochschulische Bildung

Durch den föderalen Aufbau des Landes verfügt Kanada über kein einheitliches Bildungssystem. Vielmehr weist jede Provinz bzw. jedes Territorium eigene Zuständigkeiten für das Bildungswesen auf (vgl. BOHLINGER 2011, S. 37; COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021; LEHMANN 2012, S. 26; MILLER 2013, S. 57). Obwohl die regionalen Bildungssysteme innerhalb Kanadas viele Gemeinsamkeiten aufweisen, gibt es einige Aspekte, beispielsweise die Schulpflicht, das Bewertungssystem oder die Lehrpläne, in denen sich die einzelnen Systemstrukturen unterscheiden (vgl. CICIC 2016c; COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021; GOVERNMENT OF CANADA 2016; LEHMANN 2012, S. 26). Im Falle des Wechsels in eine andere Provinz ist die Anerkennung der bisher erbrachten Qualifikationen notwendig (vgl. BOHLINGER 2011, S. 37; COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021).

Nach Abschluss der Grundschule (Klassenstufe 1 bis 6 bzw. 1 bis 7) besuchen kanadische Schülerinnen und Schüler die *high school* (sekundäre Bildung). Während in den *high schools* die meisten Fächer in den ersten Jahren der Sekundarbildung obligatorisch sind, besteht in den Jahren vor dem Schulabschluss die Möglichkeit, spezialisierte akademische und berufliche Zweige zu wählen, „um sich auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten oder die unterschiedlichen Zulassungsbedingungen der postsekundären Bildungsinstitutionen zu erreichen“ (COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021). Mit dem Ende der *senior high school* erhalten

---

3 Vgl. auch den Beitrag von Neu/Elsholz 2022 in diesem Band zur Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung.

die Schülerinnen und Schüler ein *high school diploma*, welches zum Zugang zur Universität berechtigt (vgl. GOVERNMENT OF CANADA 2016; LEHMANN 2012, S. 25).

Kanadas postsekundäres Bildungssystem besteht, neben der betrieblichen Lehre, aus 163 öffentlichen und privaten Universitäten (einschließlich Theologischen Hochschulen), 183 anerkannten öffentlichen *colleges*, 68 Institutionen auf Universitätsniveau sowie 51 auf College-Niveau (vgl. COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021). Diese Institutionen verlangen Studiengebühren und bieten akademische und berufliche Abschlüsse an, vor allem *diplomas* und *certificates* – je nach Art der Institution und Dauer des Programms (vgl. CICIC 2016c; COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021).<sup>4</sup> Hierbei sind die Grenzen zwischen höherer akademischer Bildung (im Sinne wissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten) und den *colleges* im tertiären Bereich oft nicht eindeutig zu identifizieren, da *colleges* neben den traditionellen *diplomas* und *certificates* zunehmend auch akademische Abschlüsse (*degrees*) vergeben. Kanada weist aktuell die dritthöchste Bildungsquote an tertiärer Bildung innerhalb der OECD-Länder auf (vgl. BURTON 2005, S. 47; OECD 2020a, S. 38). So verfügten 2019 63 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über einen Hochschulabschluss (vgl. OECD 2020b). Der OECD-Durchschnitt lag bei 45 Prozent (vgl. OECD 2020a, S. 38). Dabei ist außerdem zu beachten, dass ca. 20 Prozent der Erwachsenen (16 % im OECD-Durchschnitt) über einen Bachelorabschluss verfügen, College-Diplome oder -Zertifikate aber auch als tertiär oder weiterbildend eingestuft werden (vgl. OECD 2016).

## 2.2 Strukturen der beruflichen Bildung

In Kanada wird die berufliche Bildung als arbeitsplatzbasierte Ausbildung sowie als schulische Berufsbildung an *colleges* und *institutes* angeboten. Die betriebliche Lehre als eine Sonderform (*apprenticeship*) ähnelt dabei in gewisser Weise dem dualen System, da sie neben der Praxis einen relativ großen Anteil an theoretisch-systematischem Lernen an *colleges* umfasst. Allerdings weist sie keine hoch institutionalisierte Struktur auf, welche für die dualen Systeme in den deutschsprachigen Ländern typisch ist (vgl. DEISSINGER 2019a, S. 4). Deshalb stellen die *apprenticeships* im Vergleich zu anderen Ländern auch nicht das wichtigste Segment des kanadischen Berufsbildungssystems dar (vgl. LEHMANN 2012), obwohl z. B. in Alberta eine Zunahme der registrierten Lehrverträge (*Registered Apprenticeship Programs*) seit den frühen 1990er-Jahren verzeichnet werden konnte (vgl. ALBERTA GOVERNMENT 2020, S. 1).

Das *Canadian Apprenticeship Forum*<sup>5</sup> (CAF) definiert *apprenticeship* als „arbeitsplatzbasiertes Lernen“, das auf in den Betrieben verwertbare Kompetenzen zielt (CAF 2018, S. 2). Jede Provinz bzw. jedes Territorium verfügt über eine eigene Behörde zur Regelung der

4 Für weitere Informationen vgl. CICIC 2016a und 2016b. *Diplomas* stellen hierbei die höherwertigen Qualifikationen dar.

5 Das *Canadian Apprenticeship Forum* ist eine Non-Profit-Organisation, die die *apprenticeship community* Kanadas verbindet. Aufgrund von Forschung, Diskussion und Zusammenarbeit hat die Organisation, oft als „nationale Stimme“ der *community* bezeichnet, Einfluss auf bildungspolitische Strategien bezüglich der *apprenticeship* in Kanada (vgl. CAF 2016a). Siehe auch Abschnitt 3.

*apprenticeships*, weshalb sich das Angebot bestimmter Lehrberufe (*trades*) sowie Bildungspläne, Bewertungsmodi und Zertifizierungsformen innerhalb Kanadas unterscheiden (vgl. BOHLINGER 2011, S. 39; CAF 2018, S. 2; MILLER 2013, S. 52f., 57). Dennoch existieren nationale Standards, da das sogenannte *Red Seal Program* als kanadischer Exzellenzstandard für das Handwerk fungiert (vgl. RED SEAL PROGRAM 2018a) und hiermit einheitliche Bewertungsstandards für derzeit 58 *Red-Seal*-Berufe festgelegt werden (vgl. RED SEAL PROGRAM 2018b). Indem Auszubildende die provinzübergreifende *Red-Seal*-Prüfung bestehen, erhalten sie zusätzlich zu ihrem provinziellen bzw. territorialen Ausbildungszertifikat ergänzend das *Red Seal Endorsement* (RSE). Das RSE befähigt sie, ihren Beruf auszuüben, ohne zusätzliche Prüfungen in anderen Provinzen oder Territorien ablegen zu müssen, und sichert eine professionelle und soziale Mobilität innerhalb des Landes (vgl. MILLER 2013, S. 53f., 59; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 80; RED SEAL PROGRAM 2016; 2018a).

In Kanada müssen Schülerinnen und Schüler, die eine betriebliche Lehre beginnen wollen, ein Unternehmen („Sponsor“) finden, das ihnen einen Arbeitsplatz anbietet (vgl. CAF 2016b; MILLER 2013, S. 52; SHARPE/GIBSON 2005, S. 14). Außerdem können *apprenticeships* absolviert werden, bei denen das erste Jahr am *college* abgeschlossen wird. Die Ausbildung im Rahmen der *apprenticeship* dauert je nach Ausbildungsplan und provinzspezifischer Gesetzgebung zwischen zwei und fünf Jahre und besteht aus zwei Teilen: zum einen der arbeitsplatzbasierten Unterweisung (*work-in-the-job*) und zum anderen dem beruflichen Unterricht (*in-class* bzw. *academic release*) (vgl. MILLER 2013, S. 52). Rund 80 Prozent der Ausbildung findet im Betrieb statt, die restliche Zeit (vier bis zehn Wochen im Jahr) entfällt auf die schulische Ausbildung (*off-the-job*) in *colleges*, gewerkschaftlichen Trainingszentren, online oder bei privaten Ausbildungsanbietern (vgl. CAF 2018, S. 2). Auszubildende schließen ihre berufliche Ausbildung mit einer beruflichen Abschlussqualifikation ab, der sogenannten *trade qualification* (TQ) (vgl. MILLER 2013, S. 52; SHARPE/GIBSON 2005, S. 14).

Allerdings wird die Mehrzahl beruflicher Ausbildungsgänge in Kanada schulbasiert an *colleges* und in grundständigen Studiengängen angeboten (vgl. LEHMANN 2012, S. 26f.). Das kanadische College-System besteht aus unterschiedlichen institutionellen Subtypen: *community colleges*, *technical institutions*, *polytechnics* und *collèges d'enseignement général et professionnel* (*Cégeps*) in Québec (vgl. BOHLINGER 2011, S. 38; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 53f.). Die erbrachten Leistungspunkte lassen sich grundsätzlich auf ein Hochschulstudium anrechnen und erleichtern so den Übergang zu den Universitäten (vgl. BURTCHE 2005, S. 56). Schon dadurch wird die relativ „offene“ Struktur des kanadischen postsekundären Bildungssystems sichtbar. Zudem überschneidet sich Kanadas College-System teilweise mit den Universitäten, da *colleges* auch wissenschaftliche Studienprogramme anbieten, womit sie ihre „akademischen Ambitionen“ unterstreichen. So gab es im Jahr 2020 386 Bachelorprogramme in 68 kanadischen *colleges*, bei denen aktuell ein steigender Fokus auf die Bereiche Technik und Handwerk beobachtet werden kann (vgl. COLLEGES AND INSTITUTES CANADA 2020; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 57f.). Der College-Sektor ist auch vielerorts mit der Wirtschaft verknüpft und unterhält sogenannte *Advisory Committees*,

in denen Vertreter/-innen kommunaler und regionaler Arbeitgeber sitzen. Diese Form der Kooperation gewährleistet, dass Ausbildungsprogramme in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen regionaler Unternehmen bzw. der jeweiligen Berufs- und Branchenstruktur entwickelt und modernisiert werden können (vgl. Cosco 2017, S. 22). Viele *colleges* definieren sich deshalb auch durchaus als hybride Institutionen, in denen sich junge Menschen nicht nur akademische Fähigkeiten wie mathematische oder sprachliche Kompetenzen, sondern auch grundlegende Fähigkeiten für einzelne Berufe aneignen oder komplette Berufsausbildungen durchlaufen (vgl. LEHMANN 2012, S. 27; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 54).

Vor diesem Hintergrund lässt sich von einem spezifischen Verständnis von Hybridität sprechen (vgl. TAYLOR/WATT-MALCOLM/WIMMER 2013, S. 165ff.), da es nicht um die formale Verknüpfung vorberuflich-allgemeiner und beruflicher Zertifikate geht (vgl. DEISSINGER u. a. 2013b, S. 125), sondern vielmehr um Praxisanreicherungen von Studien- und Ausbildungsgängen (vgl. DEISSINGER 2019a, S. 5). Das für Kanada typische hohe Akademisierungsniveau kann somit nicht nur mit dem traditionell starken Zustrom zu den Universitäten in Verbindung gebracht werden, sondern ist auch der Tatsache zuzuordnen, dass die Hälfte der insgesamt 100 Bachelorprogramme an den Polytechnischen Instituten (*polytechnics*) angeboten werden, die eine essenzielle Rolle im Sektor der beruflichen Bildung spielen und dessen differenzierte Angebots- und Mentalitätsstrukturen widerspiegeln (vgl. COLLEGES AND INSTITUTES CANADA 2020; COLLEGES AND INSTITUTES CANADA 2014; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 57f.). *Polytechnics* kombinieren den praktischen Teil einer College-Ausbildung mit der Tiefe theoretischer Studieninhalte und legen im Gegensatz zu vielen anderen *colleges* einen starken Fokus auf die höhere technische und technologische Bildung (vgl. POLYTECHNICS CANADA 2020, S. 2; POLYTECHNICS CANADA 2016, S. 4). Zudem werden an den 13 Institutionen mit dieser Namensgebung auch *apprenticeships* (schulischer Teil) angeboten, was unterstreicht, dass sich diese *colleges* auch als Sachwalter der nicht-akademischen Bildung verstehen (vgl. POLYTECHNICS CANADA 2021). So werden beispielsweise am Algonquin College in Ottawa an ein und derselben Institution der 28-wöchige schulische Teil der *apprenticeship* zum/zur *electrician* sowie gleichzeitig die theoretisch vertiefenden zwei- bzw. dreijährigen *Electrical-Engineering-Technician*- bzw. *Technology*-Programme angeboten (vgl. ALGONQUIN COLLEGE 2021). Insgesamt besuchten 2018/2019 mehr als 261.000 Vollzeitstudierende, 71.000 Teilzeitstudierende und 39.000 Auszubildende diese Untergruppe der tertiären Bildungseinrichtungen (vgl. POLYTECHNICS CANADA 2019, S. 2).

### 2.3 Cooperative Education

Nach Ansicht von Expertinnen und Experten wird es heutzutage – auch auf institutioneller Ebene – immer schwieriger, eine wirklich klare Grenze zwischen Kanadas Universitäten und *colleges* zu ziehen, da viele *colleges* nun Studienabschlüsse anbieten und sich mit angewandter Forschung befassen, während Universitäten ihren akademischen Fokus in steigendem Umfang durch experimentelle und praktische Lerngelegenheiten ergänzen (vgl. COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION 2021; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 54f.). Die Regierung

von Alberta hat beispielsweise ein System der tertiären Bildung etabliert, das allgemeine und fachliche Bildung in derselben Institution (*university college*) verbindet und mit dieser Struktur den Transfer und Austausch zwischen verschiedenen Arten der tertiären Bildung eröffnet (vgl. TAYLOR/WATT-MALCOM/WIMMER 2013). Die Bildungsprogramme der *colleges* und *institutes* bieten zudem nicht nur eine interessante Alternative zum Universitätsstudium für Schulabgänger/-innen oder Studienabbrecher/-innen, die sich neu orientieren bzw. eine „weitere, karriereorientierte Lehre“ erhalten wollen (MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 65). Auch der „Umkehr-Transfer“ (BIRCHARD 2010, o. S.) von Studierenden und Studienabsolventinnen und -absolventen in den College-Sektor stieg in den letzten Jahren an, was auf die Durchlässigkeit des Gesamtsystems und die existierende „Nicht-Trennschärfe“ zwischen den Bildungsbereichen hinweist (vgl. DEISSINGER 2019a, S. 4; 2019c, S. 43).

In der Tat sind – wie die Literatur belegt – die Grenzlinien zwischen Universitäten und *non-university postsecondary institutions* seit geraumer Zeit sowohl terminologisch als auch hinsichtlich der Berechtigung, *degrees* zu vergeben, unschärfer und zugleich offener geworden. Die Ausweitung der *degrees* als Statusmerkmal auf die *non-university postsecondary institutions* hat die Bandbreite und Vielfältigkeit der postsekundären Bildung und ihrer Programme und Abschlüsse in so einem Maße erhöht, dass nicht mehr sauber mit den traditionellen Kategorisierungen gearbeitet werden kann (vgl. SKOLNIK 2016; SHANAHAN 2015, S. 38). Zugleich ist auch die Abgrenzung zwischen *colleges* und Sekundarschulen undeutlicher geworden (vgl. TAYLOR/WATT-MALCOLM/WIMMER 2013, S. 173).

Burtch (2005) differenziert vor diesen Hintergrund zwischen vier unterschiedlichen Typen von *colleges* in British Columbia: *academic* (mit Anerkennung von Leistungsnachweisen für ein nachfolgendes Universitätsstudium); *career and technical* (mit deutlichem Arbeitsweltbezug zu einem Berufsfeld bzw. einer Branche); *vocational* (meist kürzere Programme oder im Sinne des deutschen Systems ausbildungsbasiert) und die sogenannte *adult basic education* als Nachqualifizierung mit dem Ziel, einen *High-School*-Abschluss zu erwerben (vgl. BURTCH 2005, S. 48). Mit der Entwicklung der *degree-granting university colleges*, die seit rund zehn Jahren eigene Bachelorstudiengänge anbieten, wurden die traditionellen Funktionen von *colleges* und Universitäten in British Columbia gleichsam „überspannt“ (vgl. BURTCH 2005, S. 59). Die Bildungsrealität spiegelt auf der anderen Seite jedoch auch wider, dass der Wechsel von einem *college* zur Universität in den meisten Provinzen und Territorien immer noch eine große Herausforderung darstellt. Somit scheint die Durchlässigkeit zwar auf dem Papier gegeben, in der Realität jedoch eher schwach zu sein (vgl. TAYLOR/WATT-MALCOM/WIMMER 2013, S. 174). Hierauf bezieht sich Burtch, wenn er auf die Unzufriedenheit von Absolventinnen und Absolventen von beruflich-spezifischen Ausbildungsgängen mit Blick auf die Anrechnung von Leistungspunkten in Richtung der Universitäten verweist (vgl. BURTCH 2005, S. 52).

Die Zielsetzung der Zusammenführung von hochschulischer und beruflicher Bildung spiegelt sich vor allem im Konzept der *Cooperative Education* wider. Hier geht es darum, akademische bzw. allgemeinbildende Bildungswege anwendungsorientierter zu gestalten, und

zwar mit Blick auf den Anwendungsbezug in einschlägig auf Wirtschaft und Technik ausgerichteten Berufsfeldern.

In einer Handreichung der *Canadian Association for Cooperative Education* wird *Cooperative Education* wie folgt definiert:

„Co-operative Education is a program that formally integrates a student’s academic studies with work experience with participating employers. The usual plan is for the student to alternate periods of experience in appropriate fields of business, industry, government, social services and the professions in accordance with the following criteria: (i) each work situation is developed and/or approved by the co-operative educational institution as a suitable learning situation; (ii) the co-operative student is engaged in productive work rather than merely observing; (iii) the co-operative student receives remuneration for the work performed; (iv) the co-operative student’s progress on the job is monitored by the co-operative educational institution; (v) the co-operative student’s performance on the job is supervised and evaluated by the student’s co-operative employer; (vi) time spent in periods of work experience must be at least thirty percent of the time spent in academic study“ (CAFCE 2005, S. 1).

Die *Cooperative Education* bestimmt die kanadische Bildungsrealität heutzutage in **zwei prinzipiellen Ausprägungsformen**: (1) die *Cooperative Education* in den *high schools* (Sekundarschulen) und (2) die *Cooperative Education* als Grundprinzip von Studiengängen oder Ausbildungsgängen an *colleges* bzw. Universitäten. Diese Differenzierung entspricht den bereits oben genannten Ebenen von Hybridität. Die zweite Ebene, die mit der *Cooperative Education* ausgewiesen wird, erinnert hierbei stark an die Konzepte der sowohl studien- als auch ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge bzw. dualen Hochschulen in Deutschland (vgl. DEISSINGER 2019c; 2005; KRONE 2015; EULER/MEYER-GUCKEL/SEVERING 2019).

**Zur ersten Ebene:** Sie bedeutet, dass eine Ausbildung oder zumindest Teile einer Ausbildung Bestandteil der höheren Schulbildung auf der Sekundarstufe sein können. Alberta bietet z. B. zusätzlich zu den obligatorischen Kursen der *high school* in Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften optional sogenannte *off-campus education programs* für Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 10 und 11 der Sekundarschulen an, wie das *Registered Apprenticeship Program*, das *Green Certificate Program* (verbunden mit der Agrarwirtschaft), *Career Internship* und *Work Experience* (vgl. ALBERTA EDUCATION 2010, S. 1, 20, 207; LEHMANN 2012, S. 30ff.). Albertas Zehnt- bis Zwölftklässler/-innen können nun praktische Erfahrungen erlangen und haben im Fall des *Registered Apprenticeship Program* zudem die Möglichkeit, ihre Schulbildung mit einer betrieblichen Ausbildung zu kombinieren und zwei Arten der Qualifikation zu erhalten (vgl. ALBERTA EDUCATION 2010, S. 2ff., 21). Man möchte mit derartigen Programmen, zu denen auch das *Ontario Youth Apprenticeship Program* gehört (vgl. TAYLOR 2016, S. 70ff.), jene jungen Menschen adressieren, deren Ansprüche häufig nicht einer primär „akademisch-abstrakten Prä-

gung des Bildungssystems“ entsprechen (LEHMANN 2012, S. 30) oder die „von der Schule gelangweilt sind“ und „irgendetwas tun wollen“ (LEHMANN 2012, S. 37). Seit den 1960er- und frühen 1970er-Jahren haftet den beruflichen Programmen in Kanadas Sekundarschulsystem die bildungspolitische Besorgnis an, man würde Schülerinnen und Schüler mit einer dezidierten Selektionsabsicht „zu früh einordnen“ (TAYLOR/WATT-MALCOLM/WIMMER 2013, S. 170) und damit ein „Sammelbecken“ (LAZERSON/DUNN 1977, S. 291) für weniger begabte Schülerinnen und Schüler schaffen (vgl. SMALLER 2003; TAYLOR 2019, S. 260ff.). Diese Vorbehalte führen bis heute dazu, dass die Teilnahmezahlen insgesamt gering bleiben (vgl. ONTARIO MINISTRY OF COLLEGES AND UNIVERSITIES 2019). Lehmann (2012, S. 38) verweist in einer früheren Studie zudem darauf, dass viele Schülerinnen und Schüler nur ein *Registered Apprenticeship Program* beginnen würden, um der „empfundenen Schinderei des akademischen Lernens“ zu entgehen. In Ontario nahmen im Schuljahr 2017/2018 lediglich 4,51 Prozent aller Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 11 und 12 an dem *Ontario Youth Apprenticeship Program* teil (vgl. STATISTICS CANADA 2020a; ONTARIO MINISTRY OF COLLEGES AND UNIVERSITIES 2019). Noch weniger Schülerinnen und Schüler führen die *apprenticeship* nach der *high school* tatsächlich fort (vgl. LEHMANN 2012; 2019).

**Zur zweiten Ebene:** Während bei der ersten Ausprägungsform Hybridität der Sekundarbildung im Fokus steht, sind collegebasierte und universitäre Konzepte der *Cooperative Education*, die vor allem die Praxisphasen im Studium stärken wollen, möglicherweise noch wegweisender für eine Annäherung der beruflichen und akademischen Bildung in einer traditionell dichotomisierten Systemarchitektur. In der Literatur findet dieses Konzept insofern Beachtung, als sich damit ein Weg eröffnet, um über „gemischte“ Qualifizierungswege den Status beruflicher Bildung zu verbessern (vgl. TAYLOR 2016, S. 63f.). Moodie u. a. lokalisieren sie als Teilbereich der sogenannten *applied degrees* an *colleges*, also spezifischer Bachelorabschlüsse, die in Ontario aktuell rund vier Prozent aller College-Abschlüsse ausmachen, und charakterisieren sie wie folgt (MOODIE u. a. 2019, S. 144):

- „1. the curriculum is specific to an occupation rather than a general preparation for work [...];
2. the pedagogy includes more practical work, often at a workplace, than non-applied degrees;
3. the curriculum and pedagogy integrate knowledge fundamental to and the practice of an occupation [...];
4. the outcome is a qualification relevant to the labour market.“

Dies bedeutet, dass diese anwendungsorientierte Form der postsekundären Bildung<sup>6</sup> praxisorientiert erfolgt, jedoch nicht immer in Kooperation mit einem Unternehmen einhergehen

6 Eine Studie von Ferguson und Wang (2014) wartet mit interessanten Zahlen zur bisherigen Breitenwirkung der *Cooperative Education* im kanadischen Hochschulsektor auf. Mehr als ein Fünftel der Absolventinnen und Absolventen an *colleges* und mehr als ein Zehntel der Studierenden mit Bachelorabschluss durchliefen 2009/2010 ein solches Programm.



muss. Man könnte jetzt hieraus folgern, dass Kanada auf dem Weg in eine „bessere Zukunft“ für die postsekundäre Bildung außerhalb des klassischen Hochschulsystems ist. Wir wollen im Folgenden einen Blick auf die von Meritokratie bestimmte Sichtweise auf die berufliche Bildung richten, die illustrieren soll, wie stark kulturelle und mentale Denkmuster nach wie vor ein Grundproblem des Umgangs mit der beruflichen Bildung in diesem Land determinieren. Eine Bewertung von Konvergenzstrukturen zwischen den Bildungsformen hat diesen Hintergrund mit zu reflektieren.

### 3 Kanadas Berufsbildungsproblem? Erkenntnisse aus drei Interviews

Obwohl die *apprenticeship* in Kanada traditionell eine der etabliertesten Strukturformen in der beruflichen Bildung darstellt (vgl. LEHMANN 2012, S. 25), hat sie im Gegensatz zu schulischer Berufsbildung an *colleges* eine geringere Bedeutung für Kanadas Schulabgängerinnen und Schulabgänger (vgl. BOHLINGER 2011, S. 38; MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 77; SHARPE/GIBSON 2005, S. 14). Weniger als ein Prozent der *High-School*-Absolventinnen und -Absolventen beginnt unmittelbar nach der Sekundarschule eine solche Berufsausbildung (vgl. LEHMANN 2012, S. 25; MÉNARD u. a. 2008, S. 12ff.) – anders als in Deutschland, wo immer noch die Hälfte jeder Kohorte an Schulabgängern und Schulabgängerinnen eine (nicht-akademische) Berufsausbildung aufnimmt (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2019, S. 101ff.; LEHMANN/TAYLOR/WRIGHT 2014, S. 572; DEISSINGER 2010; 2015). In Kanada scheint die Lehre eher ein Weg für „sich fortbildende“ Erwachsene zu sein, die bereits einige Jahre als ungelernete Arbeitskräfte gearbeitet haben (vgl. LEHMANN 2012, S. 29; SHARPE/GIBSON 2005, S. 6ff.). Das Durchschnittsalter der Personen, die eine solche Ausbildung in Kanada erfolgreich abschließen, lag 2018 bei 32,9 Jahren, was den zweithöchsten Wert innerhalb der OECD-Länder ausmachte (vgl. OECD 2020b). Obwohl die Zahl der Neueinschreibungen für *apprenticeships* 2018 erstmals seit 2014 um 11,6 Prozent anstieg und damit bei 79.368 lag, wurden nur 392.202 Auszubildende in *colleges* und Betrieben der *apprenticeship* erfasst (vgl. STATISTICS CANADA 2019). Jedoch schwanken die Zahlen in Abhängigkeit von der Konjunktur, und die Abschlussquoten sind gering (vgl. LEHMANN/TAYLOR/WRIGHT 2014, S. 572f.). 2019 verfügten gerade einmal 10,4 Prozent der 25- bis 64-jährigen Kanadier/-innen über eine berufliche Qualifikation, was einen der niedrigsten Werte unter den OECD-Staaten darstellt (vgl. OECD 2020b).

Kanadas klassische Berufslehre hat den Ruf, eine Laufbahn für Leute zu sein, die „dumm“, „nicht so schlau“, oder „wenig ambitioniert oder talentiert“ sind (LEHMANN 2012, S. 34; LEHMANN/TAYLOR/WRIGHT 2014, S. 572f.; TAYLOR 2010, S. 504f.). Viele Kanadier/-innen assoziieren sie zudem mit „schmutziger Arbeit“, mangelhaften Arbeitsbedingungen und geringer Bezahlung (vgl. LEHMANN 2012, S. 34) und sie sehen handwerkliche Berufe deshalb als „Arbeit der Unterschicht“ an (ebd.). Diese Einstellung wird weiter dadurch verstärkt, dass Kanadas Bevölkerung generell ein vergleichsweise hohes formales Bildungsniveau aufweist – das dritthöchste unter den OECD-Ländern (vgl. BURTON 2005, S. 47; OECD 2020a, S. 38).

Außerdem sind Kanadier/-innen mit Hochschulabschluss weniger von Arbeitslosigkeit betroffen als jene ohne Hochschulbildung (vgl. MUNRO/MACLAINE/STUCKEY 2014, S. 13f.; SHARPE/GIBSON 2005, S. 44; STATISTICS CANADA 2020c). Da Bildung als Statussymbol gesehen wird, ist die Nachfrage nach höherer Bildung über die letzten Jahre hinweg angestiegen (vgl. CIFIC 2016c; STATISTICS CANADA 2020b). Universitäre Bildung wird immer noch als „Königsweg“ in die Beschäftigung gesehen, wohingegen Handwerker/-innen den Ruf haben, „nichts aus [...] [ihrem] Leben zu machen“ (LEHMANN 2012, S. 34).

Aufgrund dieser negativen Stigmatisierung, die der klassischen Berufsausbildung anhaftet, haben sich die berufsbildenden Programme weitgehend in den postsekundären College-Sektor verlagert (vgl. TAYLOR/WATT-MALCOLM/WIMMER 2013, S. 171). Dies unterstreicht, dass die „meritokratische Denkweise“ (GOLDTHORPE 1996, S. 255ff.) von zentraler Bedeutung innerhalb der kanadischen Gesellschaft ist. Nach diesem Prinzip liegt die Hauptaufgabe von Zertifikaten, Qualifizierungen und den zugrunde liegenden Bildungswegen eben nicht in dem Nutzen, der aus dem Inhalt der zugehörigen Qualifizierung gewonnen wird, sondern vielmehr in ihrem formalisierten Ergebnis. Da der kanadische Arbeitsmarkt generell weniger stark reguliert ist, existiert zudem kein Anreiz für stark kontrollierte Formen der beruflichen Bildung (vgl. LEHMANN 2019). Nach Einschätzung von Lehmann (2019, S. 384) geht das schwache Engagement aufseiten der Unternehmen für eine eigenständige hochwertige Ausbildung demnach mit der Angst vor Abwerbung der Arbeitskräfte, dem sogenannten *poaching*, einher (vgl. SMITH 2010). Deswegen besteht bei den Unternehmen häufig und „typisch angelsächsisch“ wenig Motivation, in die berufliche Bildung der eigenen Arbeitskräfte zu investieren (vgl. LEHMANN 2012, S. 29). Dies wirkt sich einerseits auf die fehlende Kooperation zwischen den Akteuren der beruflichen Bildung aus und ist andererseits Ursache für eine fehlende Spezifität bzw. Singularität beruflicher Bildung. Auf diese Weise werden die für die berufliche Spezifität typischen Signalwirkungen an den Arbeitsmarkt vonseiten des Qualifikationssystems durch die fluiden Arbeitsmarktstrukturen blockiert, die an das Konstrukt des „Jedermann-Arbeitsmarktes“ erinnern (vgl. SENGENBERGER 1987; DEISSINGER 1998, S. 138ff.). Auf diesen gilt der Hochschulabschluss stattdessen als Zeichen für eine mehr oder weniger allgemeine Arbeitsmarktfähigkeit (*employability*), die durch betriebliche Anlernungen ergänzt wird (vgl. LEHMANN 2019, S. 384; 2012, S. 29). Ein weiterer Aspekt, der zur niedrigen Wertigkeit beruflicher Bildung beiträgt, ist die Tatsache, dass es diese vorwiegend im Handwerk, nicht aber im für Kanada wichtigen Dienstleistungssektor gibt (vgl. LEHMANN 2019, S. 385).

Somit scheint die einschlägige Literatur in ihrer Einschätzung darin einig, dass der Berufsbildung in Kanada das problematische Image anhaftet, gegenüber akademischen Bildungswegen als „minderwertig“ bzw. „subnormal“ wahrgenommen zu werden. Im Folgenden wird Bezug auf drei Interviews genommen, welche dazu dienen sollen, unser Verständnis des „kanadischen Berufsbildungsproblems“ zu erweitern. Ihnen schreiben wir zudem eine heuristische Funktion für zukünftige Forschungsarbeiten zu.

Die **Erkenntnisse aus drei Interviews**, auf die wir uns nun in diesem Abschnitt beziehen, haben eine illustrierende Funktion und erheben nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein, obwohl die beteiligten *colleges* mehr oder weniger typische Beispiele für kanadische postsekundäre Institutionen darstellen. Die leitfadengestützten Interviews<sup>7</sup> wurden im Herbst 2015 sowie im Herbst 2018 durchgeführt. Sie mögen helfen, unser generelles Verständnis darüber, was im postsekundären berufsbildenden Sektor in Kanada gelehrt wird, zu verbessern und insbesondere zu verstehen, wie die berufliche Bildung in diesem Land im Vergleich zur akademischen Bildung funktioniert. Wir werden deshalb zum einen die Aussagen der Interviews betonen, die geeignet scheinen, das Problem der „Meritokratie“ und damit das Problem der geringen Wertigkeit beruflicher Bildung explizit herauszuarbeiten, und zum anderen jene Argumentationsstränge hervorheben, die den Anspruch der *colleges* unterstreichen, eine berufliche Institution für „angewandtes Lernen“<sup>8</sup> zu sein.

### Die hochschulische Perspektive I – Interview 1

Das Camosun College auf Vancouver Island wird von dem Interviewten<sup>9</sup> als ein sogenanntes allumfassendes *comprehensive college* beschrieben, da es sowohl Merkmale eines „polytechnischen“ als auch eines „akademisch ausgebauten College“ aufweise. Neben akademischen Abschlüssen, vergibt das *college* berufliche Zertifikate, welche den von der *industry training Authority*<sup>10</sup> entwickelten Standards folgen. Dieser berufliche Teil des *colleges* wurde in den 1990er-Jahren ausgebaut, als sich einige kanadische *colleges* hin zu *university colleges* entwickelten, indem sie Abschlüsse etablierter Universitäten anboten (z. B. die *Simon Fraser University*). Nach 2005 wurden diese *colleges* als sogenannte *teaching universities*, im Gegensatz zu *research universities*, klassifiziert. Zum Zeitpunkt des Interviews vergab das *college* etwa 3.000 berufliche *certificates* und *diplomas* sowie etwa 1.500 *university degrees*. Diese Tatsache unterstreicht den hybriden Charakter dieser Institution zwischen allgemein-akademischer und beruflich-anwendungsorientierter Bildung.

- 
- 7 Alle Interviews orientierten sich an einem vorgegebenen Leitfragenkatalog, der vor allem auf die *apprenticeship*, Formen der *Cooperative Education* wie auch auf die allgemeine Frage der Wertigkeit der Berufsbildung in Kanada abzielte. Interview 1 und 2 wurden mit Vertretern zweier *colleges* durchgeführt und dauerten jeweils ungefähr 40 Minuten. Interview 3 dauerte 20 Minuten und wurde mit einer Vertreterin des *Canadian Apprenticeship Forum*, einer Organisation, die die Anliegen der *apprenticeship-community* in Kanada repräsentiert, durchgeführt.
  - 8 Die Unterschiede zwischen den beiden Interviewpartnern an *colleges* müssen hier jedoch berücksichtigt werden: Während der Interviewpartner in British Columbia seine Institution als Vizepräsident repräsentiert (und deshalb auch den akademischen Teilcharakter des *colleges*), bezeichnet sich der Interviewpartner aus Ontario als stark in der beruflichen Sphäre der Ausbildungsgänge an seinem *college* verwurzelt.
  - 9 Interview 1 wurde am 29. September 2015 am Camosun College, Victoria (British Columbia), mit dem Vizepräsidenten für Strategische Entwicklung geführt.
  - 10 Die *Industry Training Authority* ist für die Koordination des Handwerkssystems in British Columbia zuständig und kooperiert mit Industrie, Arbeitskräften, Regierung, Ausbildungsanbietern, Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen bzw. Arbeitnehmern (vgl. ITA 2015).

Der Interviewpartner berichtet, dass *apprenticeships* normalerweise auf handwerkliche Berufe wie Tischlerei, Blechbearbeitung, Gartenbau oder das Installateurgewerbe beschränkt seien, während die kaufmännischen Profile mehr oder weniger akademisch ausgerichtet seien und ein durch das *college* ausgestelltes *diploma* oder *certificate* erforderten. *Apprenticeships* dauern im *college* normalerweise vier Jahre und folgen einem generellen Muster, welches für alle Provinzen gilt. Sie werden auf drei Stufen angeboten, wobei die letzte nach vier Jahren das Gütesiegel *Red Seal* beinhaltet (siehe oben).

Der Interviewpartner erwähnt, dass ein zaghafter Wandel in der öffentlichen Meinung über *apprenticeships* stattgefunden habe, z. B. weg von deren traditionell schlechter Wahrnehmung und Bewertung als „low-level and dirty“. Dieser kam offensichtlich vor allem während des Booms in der Öl- und Gasindustrie zustande, der in Kanada 2005 begann. Die Menschen bemerkten offensichtlich, „that the careers in the trades are much more flexible, pay much better money and have an immediate chance of employment whereas a lot of university careers, especially in the liberal arts fields, lead to unemployment or to underpaid employment“. Dennoch würden es die Eltern der *High-School*-Schülerinnen und -Schüler gerne sehen, wenn ihr Kind Arzt/Ärztin oder Anwalt/Anwältin wird. Das Handwerk habe sein Stigma mittlerweile ein wenig verloren und werde stärker als eine veritable Option in der Berufslaufbahn anerkannt – aber vielleicht nicht als die begehrtesten Option. Es scheint hier immer noch eine Art von akademisch-beruflicher Differenzierung in den Köpfen der Menschen zu existieren: „Yes, it’s definitely that parents still think that applied education is one step below university education“.

Mit Blick auf die Regierungspolitik gab der Interviewpartner an, dass diese zwar auf dem richtigen Weg („on the right track“) sei, obwohl Hochschulvertreter/-innen immer noch argumentieren könnten, dass eine „skill obsessed world“ mehr Theoretiker/-innen erfordere. Er ergänzt sogar: „[T]he universities are firing back and you hear some very [...] insulting comments.“

Trotz dieser nicht schmeichelhaften Bewertung der Berufsbildung vonseiten mancher Hochschulen sei jedoch die Verschiebung der Einkommenschancen zugunsten der beruflichen Bildung erstaunlich, auch wenn dies, in Anbetracht des aktuellen Wirtschaftsumfelds, welches anfällig für unerwartete Entwicklungen sei, keine langfristige Perspektive zu sein scheint:

„[W]hat helped a lot with it was Canada’s oil industry [...] where young apprentices were making 140-150-180,000\$ a year and they came home with a big car, and the friend next door who had gone to university was making 60,000\$. And they loved it and they spoke highly of it. So this is when people realized.“

Im Interview wurde außerdem der Aspekt hervorgehoben, dass ein *dual system* wie das deutsche schwierig im kanadischen Kontext umzusetzen wäre. Ein universeller Ansatz entspreche schlicht nicht der kanadischen Mentalität, denn British Columbia beispielsweise verfüge im Vergleich zu Deutschland nicht über eine industrielle Infrastruktur und sei weniger dicht

besiedelt. Diese Tatsache mache es schwierig, ein berufsbildendes System zu etablieren, welches das Potenzial hat, z. B. kaufmännische Berufe und Qualifikationen aufzunehmen, zumal diese nun zumeist durch akademische Abschlüsse im kanadischen Kontext abgedeckt würden.

### Die hochschulische Perspektive II – Interview 2

Das Sheridan College nahe Toronto, welches im Jahr 1967 gegründet wurde, ist eine der führenden postsekundären Bildungsinstitutionen in Ontario und bietet vielfältige Studienprogramme in den Bereichen Kunst, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gesundheit, Technologie und im Handwerk an. Hier werden insgesamt 21.000 Vollzeit- und 17.000 Teilzeitstudierende aus Kanada sowie der ganzen Welt ausgebildet. Der Interviewpartner<sup>11</sup> erwähnt eine „mass of diversity of programs“ an seinem College, welche sich von allgemeinbildenden bis hin zu spezifischeren beruflichen sowie Hochschulabschlüssen erstrecken. Die aktuelle Situation – so der Interviewte – sei durch ein Übergangsstadium geprägt, da erwartet wird, dass sich das *college* hin zu einer Universität entwickelt, jedoch gleichzeitig weiter als *college* bestehen bleibt.

In den Programmen der *apprenticeship*, welche in Ontario stattfinden, besuchen die Auszubildenden das *college* dreimal während ihrer Ausbildungszeit. Während der Praxisphasen müssen Inhalte auf drei unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus bestanden werden, wobei ein Übergang zum nächsten Niveau nur dann möglich sei, wenn das vorherige erfolgreich abgeschlossen wurde. Nachdem Level 3 beendet ist, erhalten die Auszubildenden an den *colleges* in Ontario ein Ausbildungszertifikat, das sogenannte *certificate of apprenticeship*. Unter den meistgewählten Berufsfeldern befinden sich nach Auskunft des Interviewpartners Metallbearbeitung, Elektrotechnik und Mechanik.

Der Interviewpartner erklärt, dass Unternehmen und *colleges* nicht voneinander getrennt arbeiteten. Die theoretischen Ausbildungsinhalte, welche an den *colleges* unterrichtet würden, stünden hauptsächlich im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Industrie, welche ein großes Mitspracherecht besitzen. Die Regierung in Ontario verfüge außerdem über sogenannte *pack committees*. Diese bestünden aus Vertreterinnen und Vertretern der Industrie und der *colleges*:

„[They] sit down together and [...] figure out what the best way would be for an individual program. So every few years [...] [these representatives] will refocus where the curriculum is going from a ministry level, because some aspects become redundant due to technology changes.“

Es ist interessant, dass dieses *college* kein spezialisiertes Ausbildungsprogramm für individuelle Unternehmen anbietet, da *apprenticeships* als allgemeinere berufliche Programme

---

11 Interview 2 fand am 6. Oktober 2015 am Sheridan College, Oakville (Ontario), mit dem Koordinator der Ausbildungsprogramme zur Metallbearbeitung statt (*Industrial Mechanical Millwright*).

gedacht sind. Siemens wird als Beispiel für ein deutsches Unternehmen in der Region genannt, das *apprenticeships* rund um Toronto anbietet und seine Auszubildenden an das *college* schickt.

Die allgemeine Reputation der betrieblichen Lehre in Kanada wird als „overall [...] accepted“ beschrieben. Nach Meinung des Interviewpartners hat jede Person mit einem Ausbildungszertifikat „a foot in a company’s door“. Er weist darauf hin, dass

„if somebody comes into [a company] with a piece of paper and says that [...] [he/she is] a qualified electrician, plumber, carpenter or whatever it might be, [...] the person who is running the company they gonna know very quick if this person is walking the walk and talking the talk“.

Dennoch scheint, wie auch hier durch den Interviewten dargestellt, immer noch eine starke akademisch-berufliche Trennung in Kanada zwischen Hochschulbildung auf der einen Seite und dem beruflichen System auf der anderen Seite zu existieren. Seiner Meinung nach versuchten viele Eltern,

„to encourage their children to start a higher education in colleges or universities, but often this may not be the right pathway for these individuals. [...] People think just because they have a degree that they are better than a tradesperson. [...] There is a little bit of snobbery involved with higher education because the reality is if we don’t have trades the world that we live in is going to stop functioning.“

Nach Meinung des Interviewpartners sollten berufliche Qualifikationen, einschließlich derjenigen in der betrieblich-dualen Lehre, ebenso als *degrees*, also Hochschulabschlüsse, anerkannt werden und größere Aufmerksamkeit vonseiten der Industrie und Regierung erhalten. Außerdem sollten auf politischer Ebene größere Anstrengungen unternommen werden, weil gerade die Bevölkerung in Kanada älter werde. Unternehmen bräuchten junge Mitarbeiter/-innen, die die Lücke füllen können, die entstehen werde, sobald Arbeiter/-innen in den Ruhestand gehen. Unternehmen müssten in solchen Situationen proaktiv reagieren, denn:

„[I]f you have a tradesperson who retires on a Friday and they have 35 years of experience or 40 years of experience in a particular company or a particular trade and then they leave and then the wealth of that knowledge is just gone forever [...] you need people to be chaperoned and taken under the wings of these individuals where they can pass on the wealth of experience.“

Ein weiterer interessanter Aspekt, der durch den Befragten hervorgebracht wurde, besteht darin, dass in Kanada Gewerkschaften offensichtlich vielerorts versuchen, die Zahl von Auszubildenden im Vergleich zu den ausgebildeten Handwerkerinnen und Handwerkern zu begrenzen, und dass im Moment darüber diskutiert wird, dieses Verhältnis zu ändern. Der

Interviewpartner nennt dieses Ansinnen im Hinblick auf die Zukunft des Landes und der Wirtschaft „shortsighted“.

Unabhängig vom klassischen Ausbildungsmodell wird den jungen Menschen in diesem *college* in Ontario zudem die Möglichkeit gegeben, in die Hochschulbildung überzugehen. Wenn ein/-e Studierende/-r an der Universität z. B. Ingenieurwesen studieren möchte, prüfen Gutachter/-innen oder eine Kommission, welche Leistungen er/sie über die Jahre erbracht hat. Der/die Studierende erhält dann *credits* für die Kompetenzeinheiten, die in der Vergangenheit bestanden wurden und nachgewiesen werden können. Zudem sind am *college* die postsekundären Kurse außerhalb der betrieblichen Lehre in zwei- und dreijährige Programme eingeteilt. Der *mechanical technician* dauert z. B. zwei Jahre, während der *mechanical technologist* drei Jahre umfasst. Das dreijährige Programm enthält ein einjähriges Berufspraktikum: Dabei besuchen die Auszubildenden zunächst ein Jahr das *College*, bevor sie (ebenfalls ein Jahr lang) im Unternehmen arbeiten. Zum Schluss kommen sie wieder zurück ans *college* und schließen ihr Ausbildungsprogramm ab. Das letzte Jahr besteht dann aus einem einjährigen Studienprogramm über zwei Semester. Nachdem die Studierenden das dreijährige Programm vollständig abgeschlossen haben, erhalten sie als Abschlusszertifikat ein sogenanntes *diploma*.

Vor dem Hintergrund dieser Aussagen können wir festhalten, dass die Berufsausbildung in Vollzeit am *college* und die alternierende Ausbildung mit wechselnden Phasen zwischen *college* und Unternehmen die beiden Grundmodelle darstellen, obwohl das erstgenannte Modell ebenso ein Drittel der Ausbildungszeit am Arbeitsplatz vorsieht. Offensichtlich legt dieses *college* großen Wert auf die traditionelle Ausrichtung des *Apprenticeship*-Programms, bei der die Auszubildenden an der Seite erfahrener Arbeiter/-innen (mit ähnlichem Status wie Meister/-innen oder erfahrenen Gesellen/Gesellinnen in Deutschland) zumeist erfahrungsbasiert ihren Beruf erlernen (vgl. SMITH 2010, S. 313). Jedoch enthalten diese Ausbildungsprogramme, ganz im Gegensatz zum deutschen Modell, keine allgemeinbildenden Inhalte. Ein weiterer Unterschied liegt in der Tatsache, dass Auszubildende für den Schulbesuch selbst zahlen müssen, obwohl sie bis zu 4.000 Dollar vom Staat zurückfordern können. Abschließend plädiert der Interviewpartner für eine stärkere finanzielle Unterstützung für Auszubildende, die nur ein paar Stunden pro Woche ans *college* kommen, sowie für höhere Anreize für Unternehmen, umfassende Ausbildungsprogramme anzubieten.

Insgesamt glaubt der Interviewpartner, dass das allgemeine Klima der Berufsausbildung in Kanada im Moment ein zentrales Thema darstellt, und unterstreicht, dass dieses auf der politischen Tagesordnung bleiben sollte.

### Die berufsbildungspolitische Perspektive – Interview 3

Dieses Interview wurde im Herbst 2018 in Ottawa beim CAF geführt (vgl. nochmals CAF 2016a; 2018). Es beleuchtet sehr gut die bildungspolitische Perspektive auf den Status der beruflichen Bildung, vor allem der *apprenticeship*, in Kanada. Seit dem Jahr 2000 bemüht sich das CAF um Beteiligung an der Berufsbildungspolitik des Landes und thematisiert *Best*

*Practices* im Bereich der beruflichen Bildung. Das CAF ist eine Non-Profit-Organisation, die die *apprenticeship community* Kanadas verbindet und repräsentiert. Sie gilt als „nationale Stimme“ der *community* und nimmt Einfluss auf bildungspolitische Strategien, wenn es um die nicht-akademische Berufsbildung geht.

Die Interviewpartnerin<sup>12</sup> erwähnt die 13 unterschiedlichen Modelle der Lehre in Kanada, die jedoch dem Basisansatz mit 80 Prozent Betriebsausbildung und 20 Prozent Berufstheorie folgen. Sie spricht auch davon, dass die meisten Berufe hierbei als „practical hands-on“ bzw. „highly traditional“ beschrieben werden können. Jedoch sei es so, dass die *colleges* eine wichtige Rolle bei der Lehrausbildung spielen und weitaus engere Kontakte mit der Wirtschaft pflegen als Universitäten, was sie ausdrücklich zu berufsbildenden Einrichtungen macht. Die Vertreterin des CAF gibt hierzu auch Einblicke in die Binnenstruktur der *Cooperative Education* außerhalb der eigentlichen Lehre, wenn sie ausführt:

„How it often works is [...] you will go to school for eight months and then you go and do a co-op for four months or eight months and you will go maybe back to school for another eight months and you will wrap up your program.“

Interessant erscheint auch die Perspektive auf die bereits erwähnten *pre-apprenticeships* bzw. *youth apprenticeships* an den *High Schools*. Diese Form der beruflichen Grundausbildung bezieht teilweise bereits die *colleges* mit ein, weshalb von zwei Grundformen gesprochen werden kann: Im Falle der *high school pre-apprenticeship* erhält der/die Jugendliche ein *diploma*, das ihn oder sie bei der Lehrstellensuche unterstützen soll. Die *follow-up apprenticeship* wird durch den Betrieb teilfinanziert. Im zweiten Falle handelt es sich um eine nachlaufende Qualifizierung. So hätten bereits rund 60 Prozent der Auszubildenden ein College-Diplom, bevor sie in eine Lehre eintreten.

Wie in den anderen Interviews spielt auch beim CAF-Interview die allgemeine Wertschätzung der Berufsbildung eine wichtige Rolle. Die Interview-Partnerin betont eine „strong academic vocational divide“, auch wenn insbesondere die anwendungsorientierten Polytechnics hier versuchten „Brücken“ zu bauen:

„University is still preferred and more postsecondary students go to university. [...] and then there are negative presumptions towards the trades. That they are lower than university. It is not seen as equal to university“.

Gleichzeitig beklagt die Interviewpartnerin die Schwierigkeit, sich des Problems auf einer nationalen politischen Ebene anzunehmen. Letztlich handle es sich um ein mentales Problem in den „Köpfen der Menschen“, vor allem auch der Eltern.

---

12 Interview 3 fand am 17. September 2018 in Ottawa beim *Canadian Apprenticeship Forum* statt, das eng mit *Polytechnics Canada* kooperiert.



## 4 Fazit und Forschungsdesiderate

Aufgrund der hier ausschnitthaft eingeblendeten Interviewaussagen und der gesichteten Literatur können wir folgern, dass die berufliche Bildung in Kanada viele Gesichter hat. Obwohl die Forschung generell zeigt, dass Einkommen, sozialer Status und Prestige die am signifikantesten beitragenden Faktoren ihrer vergleichsweise niedrigen Stellung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Wertschätzung zu sein scheinen (vgl. KOPATZ/PILZ 2015, S. 320), ist die berufliche Bildung nach wie vor fest an den *colleges* und *polytechnics* etabliert. Hier spielen zum einen die betrieblichen Ausbildungen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, in der Arbeitswelt verwertbare Fähigkeiten (*skills*) an junge Menschen zu vermitteln, welche dann (überwiegend) im Handwerk oder in anderen technischen Berufen arbeiten wollen. Auf der anderen Seite nehmen die hybriden Studien- bzw. Ausbildungsgänge im Rahmen der *Cooperative Education* an den tertiären und schulischen Bildungseinrichtungen eine zunehmend wichtigere Rolle in der kanadischen Bildungslandschaft ein, da durch sie sowohl der Überqualifizierung als auch der geringen Wertigkeit beruflicher Bildung entgegengewirkt werden soll (vgl. TAYLOR 2016, S. 63f.; WHEELAHAN 2016).

Auf der **schulischen Ebene von Hybridität** kann mit Blick auf die *youth apprenticeships* festgestellt werden, dass zwar eine „berufliche Handlungskompetenz“, beispielsweise im Rahmen des *Registered Apprenticeship Program*, erworben wird, diese jedoch nicht im klassischen Sinne einer Hybridqualifikation zum Einstieg in den Arbeitsmarkt entspricht. Es handelt sich vielmehr um eine Art vorberufliche Bildung, deren *Credits* auf die nach der *High School* anschließende betriebliche Lehre angerechnet werden (vgl. ALBERTA EDUCATION 2010). Mit der Kombination von allgemeinbildenden und beruflichen Inhalten in einem Ausbildungsprogramm wurden hier zwar die Weichen gestellt, um berufliche Bildung im Gesamtsystem sichtbarer und attraktiver zu machen. Allerdings bestätigen die geringen Teilnehmezahlen, dass das vorrangige Ziel der *High-School*-Ausbildung immer noch die Berechtigung für ein Hochschulstudium darstellt (vgl. TAYLOR/FREEMAN 2011, S. 360). Somit liegt das größte Problem der *youth apprenticeships* in den vorherrschenden meritokratischen Denkmustern der kanadischen Gesellschaft, die dafür verantwortlich sind, dass der Hochschulabschluss immer noch als Einstieg in den Arbeitsmarkt bevorzugt wird (vgl. LEHMANN 2019, S. 384). Weiter kann auch mit Blick auf die Gütekriterien erfolgreicher Hybridqualifikationen angemerkt werden, dass abgesehen von den gesellschaftlichen Mentalitäten vor allem die bildungspolitische Unterstützung nach wie vor ein Problem darstellt, da allgemeinbildende Programme grundsätzlich politisch bevorzugt werden (vgl. TAYLOR 2019, S. 255, 264; LEHMAN 2012, S. 35, 38f.)

Im Falle der ***Cooperative Education* auf Hochschulniveau** deuten der hohe Anteil angewandter Lerninhalte und Praxisanteile, z. B. bei den *applied degrees* in Ontario, sowie die enge Zusammenarbeit mit lokalen Unternehmen auf eine dezidierte Ausrichtung am Arbeitsmarkt und somit auf das, was man als eine „Verberuflichung“ hochschulischer Bildung bezeichnen könnte (vgl. DEISSINGER 2015; MOODIE u. a. 2019, S. 138, 140). Jedoch

muss zugleich kritisch angemerkt werden, dass aktuell nur ambivalent von einer Überlegenheit der so erworbenen Arbeitsmarktfähigkeit im Gegensatz zu traditionellen Hochschulprogrammen gesprochen werden kann. Im Vergleich zu „echten“ hybriden Qualifikationen bleibt fraglich, ob Absolventinnen und Absolventen aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation tatsächlich über ihre *skills* als hochqualifizierte Arbeitskräfte angesehen werden oder vielmehr die vermeintlich gute Passung letztlich auf die mental und kulturell verankerte generelle Annahme einer Arbeitsmarktfähigkeit und Signalwirkung von Hochschulabschlüssen zurückzuführen ist (vgl. FERGUSON/WANG 2014; LEHMANN 2019, S. 384). Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass trotz der Orientierung an formalen Abschlussbezeichnungen der allgemein-akademischen Bildung (z. B. *Bachelor degree in an applied area of study*; vgl. MOODIE u. a. 2019, S. 137) der Übergang von der beruflichen Bildung zur Universität häufig nur theoretisch existiert und somit die Durchlässigkeit nach oben keineswegs automatisiert geebnet wird (vgl. TAYLOR/WATT-MALCOLM/WIMMER 2013, S. 174; BURTCH 2005, S. 52).

Folglich konstatieren wir zum Ende dieses Beitrags eine gewisse Ambivalenz. Was wir hier skizziert haben ist eine „nationale Lösung, die sich in Arbeit befindet“, mit der das Problem der „overeducation“ (VAHEY 2000, S. 219f.) innerhalb eines „top-heavy system“ (RAFFE 1994, S. 151), welches primär auf die akademische Qualifizierung im Hochschulsektor ausgerichtet bleibt, in Angriff genommen werden soll. Dies wurde auch von den Interviewpartnern und der Interviewpartnerin bestätigt. Trotz der im postsekundären Sektor sich abzeichnenden Konvergenz zwischen allgemein-akademischer und fachlich-beruflicher Bildung spiegelt sich die – wie in anderen anglophonen Ländern – stark ausgeprägte Meritokratie im Sinne einer „college for all“-Mentalität auch im kanadischen Bildungssystem wider (WHEELAHAN 2016, S. 33). Kritische Stimmen artikulieren – dies gilt auch für Deutschland –, dass „die vielleicht wichtigste Lektion jedoch ist, dass eine erfolgreiche Wirtschaft nicht von jedem verlangt, einen Universitätsabschluss an der Wand hängen zu haben“ (vgl. SORENSEN 2014, o. S.). Weitere systematische Untersuchungen hierzu erscheinen notwendig, um die politischen und kulturellen Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in Kanada tiefergehend zu verstehen, vor allem hinsichtlich ihrer offensichtlichen Determiniertheit durch meritokratische Denkmuster sowie historisch-kulturelle Entwicklungen.

Vor dem Hintergrund der in diesem Artikel vorgenommenen Charakterisierung der Besonderheiten der kanadischen Berufsbildung sowie des spezifischen Verhältnisses zwischen *colleges* und Universitäten sowie zwischen beruflicher und akademischer Bildung bleibt eine Reihe offener Fragen, die man durchaus als Forschungsdesiderate begreifen kann und die für unsere weitere Forschung leitend sein werden. Zunächst sollte nochmals festgehalten werden, dass Verschiebungen im Bildungssystem hin zur Universitätsbildung aktuell auch in Deutschland beobachtet werden, obwohl dieses Land zusammen mit der Schweiz stets als das „model apprenticeship country“ klassifiziert wird (vgl. DEISSINGER 2010; DEISSINGER 2015; DEISSINGER/GONON 2016; DEISSINGER/OTT 2016). Unabhängig davon beobachten wir jedoch gerade in Kanada, dass dem Bildungssystem bei der Feststellung der Leistungsfähigkeit eine Schlüsselstellung zukommt und „meritokratische Logik“ als Selektionsprin-

zip über „Verdienste“ (*merits*) verstanden wird, die auf „Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen“ bezogen werden (SOLGA 2013, S. 22; vgl. HOFFER 2002, S. 435). Diese Meritokratie verknüpft Berufspositionen und Bildungszertifikate in einer spezifischen Art und Weise, wobei die Hierarchie im Bildungssystem der entscheidende Faktor ist (vgl. auch LUTZ 1986, S. 206). Damit fällt der Hochschulbildung, vor allem den Universitäten, eine exponierte Rolle im Bildungssystem zu, deren Vormachtstellung offenkundig nur schwer zu brechen ist.

Wenn beispielsweise Kopatz und Pilz ausführen, dass es sich in Kanada um einen Meritokratisierungsschub auch dort handelt, wo die traditionelle Berufsbildung angesiedelt ist – d. h. um einen Prozess, in welchem nicht-universitäre Institutionen danach streben, wie Universitäten zu agieren, und Individuen versuchen, das höchstmögliche Niveau einer formalen Qualifikation in einer Gesellschaft zu erlangen (vgl. KOPATZ/PILZ 2015, S. 310) – dann fordert dies trotz der grundsätzlichen Richtigkeit dieser Aussage zum Phänomen des *academic drift* zu weiteren Fragestellungen heraus:

- ▶ Welcher Art sind denn diejenigen kanadischen *colleges*, die eher auf einem „akademischen“ Pfad unterwegs sind, einschließlich des Bestrebens, sich als Universität bezeichnen zu können, und welcher Typus definiert sich strukturell und funktional demgegenüber mehr oder weniger (nach wie vor) beruflich bzw. anwendungsorientiert?
- ▶ Welche Rolle spielt in der jeweiligen Ausrichtung die Lehre als traditionelle Strukturform von Ausbildung im postsekundären Sektor, und wie positioniert sie sich im Verhältnis zu *Bachelor-* oder *Diploma-*Studiengängen in den jeweiligen Bildungseinrichtungen?
- ▶ Inwieweit hat die *Cooperative Education* auf den von uns hier skizzierten institutionellen Ebenen tatsächlich das Potenzial, zu einer „Verberuflichung“ (auch) der Hochschulbildung bzw. zumindest einer verstärkten Orientierung der College-Ausbildung an gesellschaftlich-ökonomischen Bedürfnissen beizutragen?
- ▶ Wo verlaufen in Kanada trotz der Konvergenzentwicklungen, die wir in diesem Artikel skizziert haben, nach wie vor fest verankerte Grenzlinien zwischen den postsekundären Bildungseinrichtungen und -wegen?

Mit diesen Desiderata ziehen wir nur ein vorläufiges und ambivalentes Fazit. Fragestellungen zur Verankerung der meritokratischen Logik in der kanadischen Gesellschaft (und deren theoretischen Grundlagen) sowie das Forschungsziel einer Typologisierung postsekundärer Bildung in komparativer Absicht sind leitend für zukünftige Forschungsvorhaben.

## Literatur

- AFF J.: Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In: ECKERT, Manfred; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 125–138
- ALBERTA EDUCATION (Hrsg.): Off-campus Education Handbook. Edmonton 2010
- ALBERTA GOVERNMENT (Hrsg.): Apprenticeship and Industry Training. Statistical Profiles 2019. Edmonton 2020. URL: <https://open.alberta.ca/dataset/c522bf58-47c3-431d-89e7-6475f16da620/resource/6626fbd4-42ec-49c5-a4d5-cb758a2027f6/download/ae-apprenticeship-and-industry-training-statistical-profiles-2019.pdf> (Stand: 09.10.2020)
- ALGONQUIN COLLEGE (Hrsg.): Programs A-Z. 2021. URL: <https://www.algonquincollege.com/future-students/programs/?topFilter=e> (Stand: 11.06.2021)
- BIRCHARD, K.: Canadian University Graduates Are Going Back to the Classroom for Vocational Training. In: The Chronicle of Higher Education (28.06.2010). URL: <http://chronicle.com/article/Canadian-University-Graduates/66078/> (Stand: 27.10.2020)
- BOHLINGER, S.: Leistungsfeststellung in Kanadas Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 5, S. 37–40. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6748> (Stand: 20.12.2021)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn 2017. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8426> (Stand: 20.12.2021)
- BURTCH, B.: Review of Further Education/Higher Education in Canada. In: GALLACHER, J.; OSBORNE, M. (Hrsg.): A Contested Landscape. International perspectives on diversity in mass higher education. Leicester 2005, S. 47–62
- CANADIAN APPRENTICESHIP FORUM (CAF) (Hrsg.): About CAF-FCA. 2016a. URL: <http://caf-fca.org/about-caf-fca/> (Stand: 27.10.2020)
- CANADIAN APPRENTICESHIP FORUM (CAF) (Hrsg.): Finding the right apprentice. 2016b. URL: <https://caf-fca.org/skilled-trades-network/employer-resources/finding-the-right-apprentice/> (Stand: 24.02.2021)
- CANADIAN APPRENTICESHIP FORUM (CAF) (Hrsg.): Making Apprenticeship A National Skills Priority. 2018. URL: <https://caf-fca.org/research-reports/?document=10946> (Stand: 15.01.2021)
- CANADIAN ASSOCIATION FOR CO-OPERATIVE EDUCATION (CAFCE) (Hrsg.): A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions. Toronto 2005

- COLLEGES AND INSTITUTES CANADA (Hrsg.): Listing of Degrees Awarded by Colleges, Institutes, Polytechnics and Universities with a College Mandate. 2014. URL: <http://docplayer.net/1614669-Listing-of-degrees-awarded-by-colleges-institutes-polytechnics-and-universities-with-a-college-mandate.html> (Stand: 27.10.2020)
- COLLEGES AND INSTITUTES CANADA (Hrsg.): Degrees and Post-Graduate Programs of Specialization. 2020. URL: [https://www.collegesinstitutes.ca/our-members/list-of-degrees/?fwp\\_program\\_levels=bachelors](https://www.collegesinstitutes.ca/our-members/list-of-degrees/?fwp_program_levels=bachelors) (Stand: 09.10.2020)
- COSCO, A.: Mohawk College Pilots Innovative Instructional Technology. In: The Canadian Apprenticeship Journal – Flexibility and Innovation in Apprenticeship Technical Training 2017, S. 19–25. URL: [https://caf-fca.org/wp-content/uploads/2017/10/FIATT-Journal\\_Oct2017.pdf](https://caf-fca.org/wp-content/uploads/2017/10/FIATT-Journal_Oct2017.pdf) (Stand: 25.01.2022)
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION (Hrsg.): Education in Canada: An Overview. 2021. URL: <https://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html> (Stand: 24.02.2021)
- DEISSINGER, T.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998
- DEISSINGER, T.: Links between Vocational Education and Training (VET) and Higher Education: The case of Germany. In: GALLACHER, J.; OSBORNE, M. (Hrsg.): A Contested Landscape. International perspectives on diversity in mass higher education. Leicester 2005, S. 92–116
- DEISSINGER, T.: Dual System. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGAW, B. (Hrsg.): International Encyclopedia of Education, 3. Aufl. Oxford 2010, S. 448–454
- DEISSINGER, T.: Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiärisierung der beruflichen Bildung. In: ZIEGLER, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld 2015, S. 57–80
- DEISSINGER, T.: Cooperative Education in Kanada. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“. 2019a. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/chance-ausbildung/projektnachrichten/wege-zwischen-beruflicher-und-hochschulischer-bildung-ein-internationaler-vergleich/> (Stand: 12.03.2020)
- DEISSINGER, T.: Beruflichkeit und „meritokratische Logik“: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht. In: SEIFRIED, J. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld 2019b, S. 47–68
- DEISSINGER, T.: Höhere Berufsbildung am Beispiel Kanada. In: EULER, D.; MEYER-GUCKEL, V.; SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Beruf. Essen 2019c, S. 52–57
- DEISSINGER, T.; AFF, J.; FULLER, A.; JORGENSEN, C. H.: Policy Implications and Recommendations: When do hybrid qualifications work and what benefits can be expected from them. In: DEISSINGER, T.; AFF, J.; FULLER, A.; JORGENSEN, C. H. (Hrsg.): Hybrid Quali-

- fications: structures and problems in the context of European VET policy. Bern 2013a, S. 243–276
- DEISSINGER, T.; WERN, R.; HEINE, R.; OTT, M.: Progression from VET into higher education via hybrid qualifications in Germany: context – policy – problem issues. In: DEISSINGER, T.; AFF, J.; FULLER, A.; JORGENSEN, C. H. u. a. (Hrsg.): *Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. Bern 2013b, S. 111–148
- DEISSINGER, T.; GONON, P.: Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. In: *Education and Training* 58 (2016) 6, S. 568–577
- DEISSINGER, T.; OTT, M.: Tertiariation of Vocational Education and Training and its implications – problems and issues in Germany and France. In: BOHLINGER, S.; DANG, T. K. A.; KLATT, M. (Hrsg.): *Education Policy: mapping the landscape and scope*. Frankfurt a. M. 2016, S. 267–296
- EULER, D.; MEYER-GUCKEL, V.; SEVERING, E. (Hrsg.): *Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Beruf*. Essen 2019
- FEND, H.: Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In: FEND, H.; BERGER, F.; GROB, U. (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden 2009, S. 37–72
- FERGUSON, S. J.; WANG, S.: *Graduating in Canada: Profile, Labour Market Outcomes and Student Debt of the Class of 2009-2010*. Ottawa 2014
- GOLDTHORPE, J. H.: Problems of “Meritocracy”. In: ERIKSON, R.; JONSSON, J. O. (Hrsg.): *Can Education be Equalized?* Boulder 1996, S. 255–287
- GOVERNMENT OF CANADA (Hrsg.): *Elementary and secondary education*. 2016. URL: <http://www.cic.gc.ca/english/newcomers/before-education-schools.asp> (Stand: 24.06.2016)
- HOFFER, T. B.: Meritocracy. In: LEVINSON, D.; COOKSON, P.; SADOVNIK, P. (Hrsg.): *Education and Sociology: An Encyclopedia*. New York 2002, S. 435–442
- INDUSTRY TRAINING AUTHORITY (ITA) (Hrsg.): *Overview*. 2015. URL: <http://www.itabc.ca/overview/about-ita> (Stand: 27.10.2020)
- KOPATZ, S.; PILZ, M.: The Academic Takes it All? A Comparison of Returns to Investment in Education between Graduates and Apprentices in Canada. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (2015) 4, S. 308–325
- KRONE, S.: *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*. Wiesbaden 2015
- LAZERSON, M.; DUNN, T.: Schools and the work crisis: Vocationalism in Canadian education. In: STEVENSON, H.; WILSON, D. (Hrsg.): *Precepts, policy and process: Perspectives on contemporary Canadian education*. London 1977, S. 285–303
- LEHMANN, W.: Youth apprenticeships in Canada: context, structures and apprentice’ experiences. In: PILZ, M. (Hrsg.): *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Wiesbaden 2012, S. 25–41

- LEHMANN, W.: On the marginal status of apprenticeships in Canada. In: PILZ, M.; BREUING, K.; SCHUMANN, S. (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag.* Wiesbaden 2019, S. 381–394
- LEHMANN, W.; TAYLOR, A.; WRIGHT, L.: Youth apprenticeships in Canada: on their inferior status despite skilled labour shortages. In: *Journal of Vocational Education and Training* 66 (2014) 4, S. 572–589
- LI, C.; GERVAIS, G.; DUVAL, A.: The dynamics of overqualification: Canada's underemployed university. Ottawa 2006. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-621-m/11-621-m2006039-eng.htm> (Stand: 19.10.2020)
- LUTZ, B.: Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6 (1986), S. 193–212
- MÉNARD, M.; MENEZES, F.; CHAN, C. K. Y.; WALKER, M.: National Apprenticeship Survey. Canada Overview Report 2007. Ottawa 2008. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-598-x/81-598-x2008001-eng.htm> (Stand: 24.01.2022)
- MILLER, L.: Canada. In: SMITH, E.; BRENNAN KEMMIS, R. (Hrsg.): *Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems.* New Delhi 2013, S. 52–62
- MOODIE, G.; SKOLNIK, M. L.; WHEELAHAN, L.; LIU, Q.; SIMPSON, D.; ADAM, E. G.: How are “applied degrees” applied in Ontario colleges of applied arts and technology? In: GAL-LACHER, J.; REEVE, F. (Hrsg.): *New Frontiers for College Education. International Perspectives.* London 2019, S. 137–147
- MUNRO, D.; MACLAINE, C.; STUCKEY, J.: *Skills – Where are we today? The state of skills and PSE in Canada.* Ottawa 2014
- ONTARIO MINISTRY OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (Hrsg.): *Ontario Youth Apprenticeship Program (OYAP) Participation for 2017–18 School Year (Sept 1, 2017 – Aug 31, 2018).* 2019. URL: <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/oyap-table-active-participants-en.pdf> (Stand: 24.02.2021)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): *Education at a Glance.* Paris 2016
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): *Education at a Glance 2020.* 2020a. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en;jsessionid=i6NBRd-Zui1MfZ8JzOPs2mfq-ip-10-240-5-100](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en;jsessionid=i6NBRd-Zui1MfZ8JzOPs2mfq-ip-10-240-5-100) (Stand: 01.10.2020)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): *Education GPS.* 2020b. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-attainment-of-25-34-year-olds-2019\\_3dc72172-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-attainment-of-25-34-year-olds-2019_3dc72172-en) (Stand: 01.10.2020)
- POLYTECHNICS CANADA (Hrsg.): *Canada's Polytechnics: Contributing solutions for federal priorities.* Ottawa 2016

- POLYTECHNICS CANADA (Hrsg.): Polytechnics at work. 2019. URL: [https://polytechnicscanada.ca/wp-content/uploads/2020/12/5814\\_POLY\\_Poly-at-work\\_Update\\_dec2020\\_v3.pdf](https://polytechnicscanada.ca/wp-content/uploads/2020/12/5814_POLY_Poly-at-work_Update_dec2020_v3.pdf) (Stand: 24.02.2021)
- POLYTECHNICS CANADA (Hrsg.): Polytechnics & the future of work. Preparing today's learners for tomorrow's workforce. 2020. URL: [https://polytechnicscanada.ca/wp-content/uploads/2019/04/PolytechnicsCanada\\_FutureOfWork-1.pdf](https://polytechnicscanada.ca/wp-content/uploads/2019/04/PolytechnicsCanada_FutureOfWork-1.pdf) (Stand: 06.10.2020)
- POLYTECHNICS CANADA (Hrsg.): Our Members. 2021. URL: <https://polytechnicscanada.ca/polytechnic-education/our-members/> (Stand: 15.01.2021)
- RAFFE, D.: Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions: issues arising from the Scottish experience. In: *Journal of Education Policy* 2 (1994), S. 141–154
- RED SEAL PROGRAM (Hrsg.): Information for students. 2016. URL: <http://www.red-seal.ca/information/st.5d.2nts-eng.html> (Stand: 14.02.2021)
- RED SEAL PROGRAM (Hrsg.): Red Seal Program. 2018a. URL: <http://www.red-seal.ca/about/pr.4gr.1m-eng.html> (Stand: 24.02.2021)
- RED SEAL PROGRAM (Hrsg.): Red Seal Program. 2018b. URL: [http://www.red-seal.ca/trades/tr.1d.2s\\_1.3st-eng.html](http://www.red-seal.ca/trades/tr.1d.2s_1.3st-eng.html) (Stand: 24.02.2021)
- SENGENBERGER, W.: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Frankfurt a. M. 1987
- SEVERING, E.: Durchlässigkeit der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A.; ROHS, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. 3. Aufl., Wiesbaden 2020, S. 27–40
- SHANAHAN, T.: The role of the provincial government in postsecondary education. In: SHANAHAN, T.; NILSON, M.; BROSHKO, L.-J. (Hrsg.): *The Handbook of Canadian Higher Education*. Kingston 2015, S. 37–53
- SHARPE, A.; GIBSON, J.: The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues. CSLS Research report. 2005. URL: <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.PDF> (Stand: 27.10.2020)
- SKOLNIK, M. L.: Situating Ontario's Colleges between the American and European models for providing opportunity for the attainment of Baccalaureate Degrees in applied fields of study. In: *Canadian Journal of Higher Education* 46 (2016) 1, S. 38–56
- SMALLER, H.: Vocational education in Ontario secondary schools. In: SCHUETZE, H.; SWEET, R. (Hrsg.): *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training*. Montreal 2003, S. 95–112
- SMITH, E.: Apprenticeships. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGAW, B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Education*. 3. Aufl. Oxford 2010, S. 312–319
- SOLGA, H.: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: BERGER, P. A.; KAHLERT, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim 2013, S. 19–38
- SORENSEN, C.: How the German style of apprenticeships could be a model for Canada. Would the German way really work here? 2014. URL: <http://www.macleans.ca/work/how-the-german-style-of-apprenticeships-could-be-a-model-for-canada> (Stand: 16.11.2020)



- STATISTICS CANADA (Hrsg.): Registered apprenticeship training programs, 2018. 2019. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/191211/dq191211c-eng.htm> (Stand: 07.10.2020)
- STATISTICS CANADA (Hrsg.): Number of students in regular programs for youth, public elementary and secondary schools, by grade and sex. 2020a. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=3710000701> (Stand: 24.02.2021)
- STATISTICS CANADA (Hrsg.): Then and now: participation rates in College and University studies. 2020b. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/11-627-m/11-627-m2020027-eng.pdf?st=aZX1fdDq> (Stand: 06.10.2020)
- STATISTICS CANADA (Hrsg.): Unemployment rate, participation rate and employment rate by educational attainment, annual. 2020c. URL: <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1410002001> (Stand: 06.10.2020)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch – Deutschland und Internationales 2019. 2019. URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile) (Stand 11.10.2020)
- TAYLOR, A.: The contradictory location of high school apprenticeship in Canada. In: *Journal of Education Policy* 25 (2010) 4, S. 503–517
- TAYLOR, A.: *Vocational Education in Canada. The Past, Present, and Future of Policy*. Oxford 2016
- TAYLOR, A.: The Future of Vocational Education in Canadian Secondary Schools. In: GUILLE, D.; UNWIN, L. (Hrsg.): *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Hoboken, NJ, USA 2019, S. 251–274
- TAYLOR, A.; WATT-MALCOLM, B.; WIMMER, R.: “Hybridity” in two Canadian provinces: Blurring institutional boundaries. In: DEISSINGER, T.; AFF, J.; FULLER, A.; JORGENSEN, C. H. (Hrsg.): *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Bern 2013, S. 165–179
- THE CANADIAN INFORMATION CENTRE FOR INTERNATIONAL CREDENTIALS (CICIC) (Hrsg.): Postsecondary education systems in Canada – degree-granting institutions. 2016a. URL: <http://www.cicic.ca/1244/Degree-granting-institutions/index.canada> (Stand: 23.10.2020)
- THE CANADIAN INFORMATION CENTRE FOR INTERNATIONAL CREDENTIALS (CICIC) (Hrsg.): Postsecondary education systems in Canada – non-degree-granting institutions. 2016b. URL: <http://www.cicic.ca/1245/Non-degree-granting-institutions/index.canada> (Stand: 23.10.2020)
- THE CANADIAN INFORMATION CENTRE FOR INTERNATIONAL CREDENTIALS (CICIC) (Hrsg.): Postsecondary education systems in Canada – postsecondary institutions. 2016c. URL: <http://www.cicic.ca/1243/Postsecondary-institutions/index.canada> (Stand: 23.10.2020)
- VAHEY, S. P.: The great Canadian training robbery: evidence on the returns to educational mismatch. In: *Economics of Education Review* 19 (2000) 2, S. 219–227

- WHEELAHAN, L.: College for all in Anglophone Countries – Meritocracy or Social Inequality? An Australian Example. In: *Research in Post-Compulsory Education* 21 (2016) 1–2, S. 33–48
- WINKLER, O.: Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? In: THIERSCH, S.; SILKENBEUMER, M.; LABEDE, J. (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden 2020, S. 35–60
- WOLTER, A.; BANSCHERUS, U.; KAMM, C.; OTTO, A.; SPEXARD, A.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 36 (2014) 4, S. 8–39
- ZABECK, J.; DEISSINGER, T.: Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In: ZABECK, J.; ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie*. Weinheim 1995, S. 1–28

*Peter Schlögl, Julia Stopper*

## ► **Differenz, Konkurrenz und Mobilität: Ein Plädoyer für eine sozial-ökologische Perspektive auf die Verwertung beruflicher und hochschulischer Bildung in Österreich**

Der Beitrag stellt Momente konkurrenzhaltiger Verhältnisse im österreichischen Bildungssystem hinsichtlich der Verwertung beruflicher und hochschulischer Bildung dar, die jedoch nur zu kleinen Anteilen Konkurrenz zwischen betrieblicher Ausbildung und hochschulischem Lernen abbilden. Den vielfältigen formalen Übergangsmöglichkeiten innerhalb und zwischen den Systemelementen beruflicher und hochschulischer Bildung stehen in Österreich vielmehr uneindeutige Manifestationen des Zusammenhangs von Bildungsabschlüssen und dem Beschäftigungssystem gegenüber, die keine allzu strikte Trennung erkennen lassen. Des Weiteren werden soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Bildungswegentscheidungen diskutiert sowie hybride Erwerbs- und Studienkarrieren thematisiert, die zeigen, dass die jeweiligen sozialen Bedingungen in den komplexen Orientierungs- und Übergangssituationen wirksam sind.

### **1 Vorbemerkungen**

Den vielfältigen formalen Übergangsmöglichkeiten innerhalb und zwischen den Systemelementen beruflicher und hochschulischer Bildung in Österreich stehen uneindeutige Manifestationen der Beteiligung im Bildungsbereich sowie im Beschäftigungssystem gegenüber. Dieses weist zwar klare Phänomene sozialer Schichtung auf, lässt jedoch zugleich hinsichtlich der Verwertung unterschiedlicher Abschlüsse aus betriebsbasierter und vollschulischer Berufsausbildung oder hochschulischen Bildungswegen keine allzu strikte Trennung erkennen. Zugleich zeigen Berufs- und Bildungskarrieren wiederkehrend wechselhafte oder brüchige Verläufe. So kann mit Fortgang des Studiums an allen Hochschultypen ein zunehmendes Ausmaß hybrider Erwerbs- und Studienkarrieren festgestellt werden. Insofern verschwimmen die Grenzen zwischen hochschulischer Qualifizierung und wissenschaftlicher

Weiterbildung der Studierenden mit und ohne beruflicher Erstausbildung, und es lässt sich im Grunde kein klares Modell des Übergangs ins Beschäftigungssystem erkennen.

Um der Komplexität historisch gewachsener Strukturen, den sozialen Zusammenhängen sowie regionalen oder gar domänenspezifischen Besonderheiten gerecht zu werden, bedarf es offenbar anderer Beschreibungsmodelle als einer Koppelung von Ausbildung und Berufsklassifikationen. Vor dem Hintergrund demografischer Trends (unter wechselnden und disparaten Voraussetzungen von Fachkräftebedarf und Arbeitslosigkeit), branchen- und genderspezifischen Entlohnungssystemen, Studienplatzangebot, Stipendienregelungen und Ausbildungs- und Studienmarketingstrategien zeigen sich unstete, wechselhafte, regionale und letztlich nicht trennscharfe Befunde zur Verwertung der beiden großen Qualifikationssegmente Berufs- und Hochschulbildung. Zudem können und sollen die sich in diesen komplexen Situationen orientierenden und agierenden Individuen nicht unberücksichtigt bleiben.

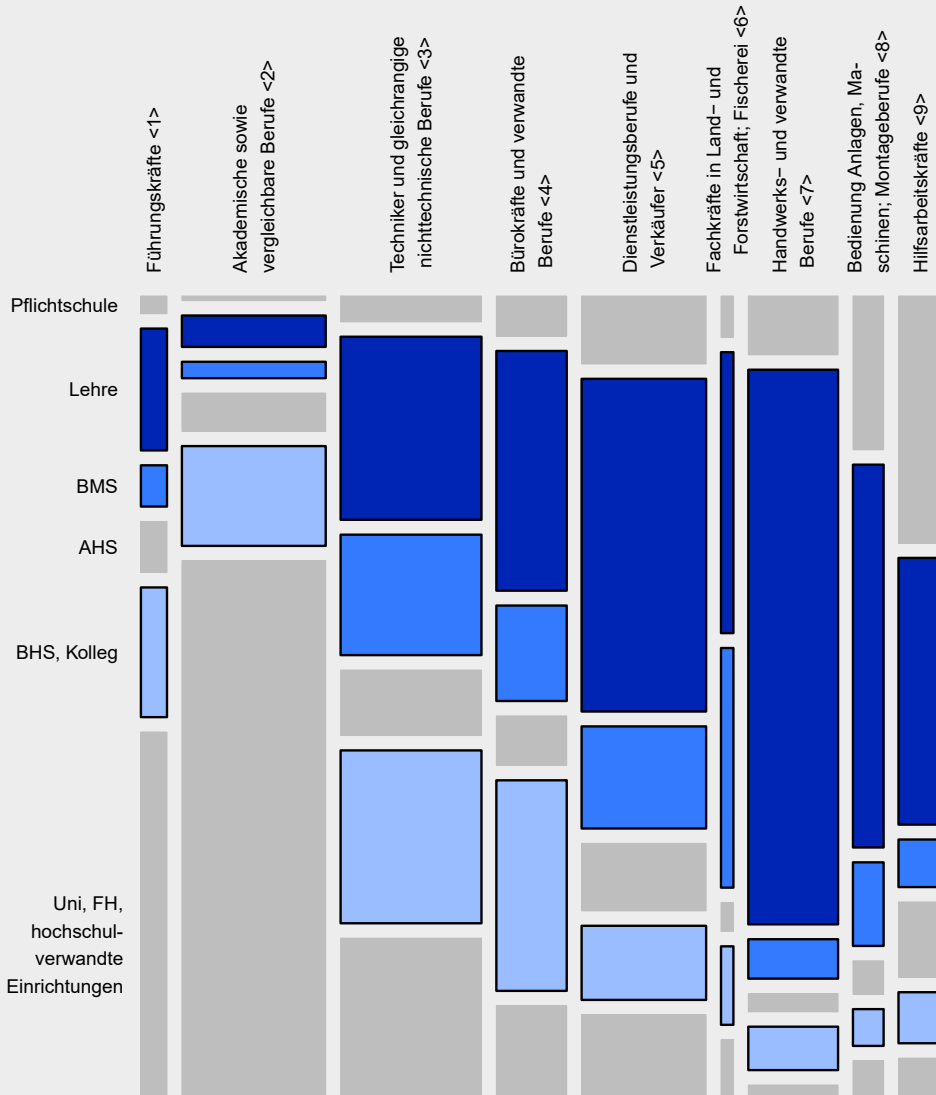
Da eine solch umfassende ökologische Perspektive auf Bedingungen von Zugängen zu (beruflicher) Bildung und von Übergängen ins Beschäftigungssystem bestenfalls im Ansatz geleistet werden kann, wird in der Folge eine Auswahl von Phänomenen innerhalb des österreichischen Bildungs- und Qualifikationssystems dargestellt. Dies sind einerseits aus der Genese der Teilsysteme des Bildungswesens begründbare Zusammenhänge und andererseits soziale Bedingungen von Bildungs- und Berufsentscheidungen. Vorangestellt wird der Befund der diffusen Berufseinmündung.

## 2 Qualifikationen und Beschäftigung

Wenngleich Österreich im internationalen Vergleich zu den koordinierten Marktwirtschaften gezählt wird, d. h., eine hohe Koppelung zwischen beruflichem Bildungssystem und der beruflichen Struktur im Beschäftigungssystem (siehe dazu u. a. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012) gegeben wäre, zeigen die Beschäftigtendaten, dass Qualifikationen in Österreich in differenzierter Weise mit den Beschäftigungssegmenten verbunden sind. Gleichzeitig werden erhebliche qualifikationsbezogene Auf- und Abwärtsmobilitäten sichtbar.

Zusätzlich sind Kohorteneffekte zu bedenken, die mit langfristigen Trends (wie demografischen Effekten) verbunden sind, aber auch mit disruptiven Entwicklungen. Dazu zählt etwa die Etablierung neuartiger und quantitativ bedeutsamer Qualifikationspfade wie dem der berufsfeldorientierten fachhochschulischen Studienangebote, die in Österreich Mitte der 1990er-Jahre etabliert und seither stetig ausgebaut wurden. Um diese Effekte zu begrenzen, kann der Ausschnitt der jüngeren Jahrgänge der Erwerbsbevölkerung betrachtet werden, der näher an den typischen Abschlussaltern der Erstausbildungsphase und dem Übergang ins Beschäftigungssystem ist. Dem folgend wird in Abbildung 1 die Korrespondenz zwischen dem höchsten formalen Bildungsabschluss und der Zuordnung zu beruflichen Gruppierungen nach der internationalen Berufsklassifikation (ISCO-08) für die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen Erwerbstätigen dargestellt.

Abbildung 1: Höchste Bildung und Berufshauptgruppe nach ISCO-08 für die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen in Österreich (Mosaikplot)



Anmerkung zum österreichischen Bildungssystem: In der Sekundarstufe II teilen sich die Bildungsmöglichkeiten in Österreich auf die Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), die Berufsbildende höhere Schulen (BHS), die Berufsbildende mittlere Schulen (BMS), die Berufsschulen (für die duale Berufsausbildung) sowie die polytechnischen Schulen auf (STATISTIK AUSTRIA 2020)

Quelle: Statistik Austria; Abruf Datenbank StatCube am 03.04.2018): Mikrozensus Jahresdaten 2017, nach ISCO-Berufshauptgruppen (ohne Angehörige der Streitkräfte), grafische Darstellung SCHMID/MAYERL/SCHLÖGL 2014, S. 33.

48 Prozent der 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen finden sich im mittleren Fachkräftesegment (ISCO 4 bis 8), 21 Prozent jeweils in den akademische Berufen (ISCO 2) und gehobenen technischen und nicht technischen Berufen (ISCO 3) sowie sieben Prozent in Hilfsarbeitsberufen (ISCO 9). 44 Prozent der Erwerbstätigen verfügen in der betrachteten Altersgruppe über einen Lehr- oder BMS-Abschluss, 15 Prozent über einen BHS-Abschluss und 26 Prozent über einen Abschluss auf tertiärer Ebene.

Mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung auf der Sekundarstufe korrespondiert häufig eine Arbeitsmarktposition im mittleren berufsfachlichen Arbeitsmarktsegment. 75 Prozent der 25- bis 34-jährigen Erwerbstätigen mit Lehrabschluss, 57 Prozent der Personen mit BMS-Abschluss sind qualifikationsadäquat, d. h. im mittleren Fachkräftebereich, beschäftigt. Demgegenüber weisen jedoch nur 34 Prozent der BHS-Absolventinnen und -Absolventen eine qualifikationsadäquate Beschäftigung im gehobenen Berufsbereich auf.

Sieben Prozent der Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen und vier Prozent der BMS-Absolventinnen und -Absolventen sind in überqualifizierten Arbeitsverhältnissen tätig. In dieser Hinsicht finden sich 43 Prozent der Erwerbstätigen mit BHS-Abschluss in Überqualifikation, d. h. eine Beschäftigung unter ihrer Qualifikation vor allem in den Dienstleistungs- und Büroberufen.

Zugleich lassen sich auch erhebliche Aufwärtsmobilitäten am Arbeitsmarkt beobachten. 18 Prozent der Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen sind über ihrer formalen Qualifikation, d. h. im gehobenen Berufsbereich, beschäftigt. Bei BMS-Absolventinnen und -Absolventen beträgt dieser Anteil 38 Prozent. Dabei sind wesentlich die Meisterprüfungen, Werkmeisterausbildungen und Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflege (die, formal betrachtet, berufsbildende mittlere Schulen darstellen) zu bedenken, die nach ISCO-08 im gehobenen Berufsbereich klassifiziert werden. Auch 20 Prozent der BHS-Absolventinnen und -Absolventen sind formal über ihrer Qualifikation (in akademischen) Berufen beschäftigt.

Für das österreichische Beschäftigtensystem zeigt sich die hohe Bedeutung der Qualifizierungen auf der oberen Sekundarstufe und dies in beinahe allen Berufsgruppen. Mit Rücksicht auf jenen Anteil der Gesamtbevölkerung, der über einen Abschluss der oberen Sekundarstufe (als höchsten Abschluss) verfügt, tritt neben dem allgemeinen bildungsexpansiven Trend (von 76 % im Jahr 2000 auf 85 % im Jahr 2017) der Aufholprozess der Frauen besonders hervor, die in der jüngsten Gruppe (20- bis 24-Jährige) mit 90 Prozent eine klar höhere Abschlussquote zeigen als die übrige weibliche Erwerbsbevölkerung (bei den 25- bis 64-Jährigen: 82 %). Bei der männlichen Vergleichsgruppe stellt es sich umgekehrt dar: Die Abschlussquote liegt hier bei den unter 25-Jährigen mit 85 Prozent noch unter der übrigen männlichen Erwerbsbevölkerung (88 %) (vgl. EUROSTAT 2017 zit. nach VOGTENHUBER/BAUMEGGER/STEIBER 2019, S. 299).

Junge Menschen, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben, zeigen die höchste Arbeitsmarktintegration im Sinne von Erwerbsquoten (BHS: 90 %, Lehre und BMS: 92 %) im Vergleich zu Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss (68 %), AHS (78 %) und

Hochschule (89 %). Dies zeigt grundsätzlich die Arbeitsmarktrelevanz aller beruflichen Ausbildungsformen und die weitgehend reibungslosen Übergänge am Arbeitsmarkt (vgl. SCHLÖGL/STOCK/MAYERL 2019, S. 275).

Es lässt sich festhalten, dass die systemischen Elemente der beruflichen Qualifizierung im Großen und Ganzen nicht erratisch oder gar dysfunktional sind, jedoch in der Realität keine allzu rigide Koppelung hinsichtlich grober Klassifikationsmodelle (hier ISCO-Berufshauptgruppen) gegeben ist. Die Grundannahme dieses Beitrags ist es in weiterer Folge, dass es sich bei näherer Betrachtung nicht um ein System oder Systemteile beruflicher Qualifizierung handelt. Dies zeigt sich dadurch, dass sich sowohl auf der oberen Sekundarstufe als auch im Hochschulraum unterschiedlichste sektorenimmanente, aber auch übergreifende Entwicklungen bei den diversen Organisationstypen mit ihren speziellen Historien (institutionell und regional) überlagern (vgl. Abschnitt 3.1. und 3.2.), die zudem noch von Menschen absolviert werden, die diesen historisch bedingten und sektoralen Logiken wiederum nicht durchgängig folgen können (etwa wegen herkunftsbedingter Ungleichheiten) oder wollen (vgl. Abschnitt 3.3. und 3.4.). Diesen Aspekten wird bezogen auf den Qualifikationserwerb im nachfolgenden Abschnitt nachgegangen.

### 3 Komplexe Kontexte des Qualifikationserwerbs

Vor dem Hintergrund zunehmender Pluralisierung von Lebensentwürfen, sozialer Mobilität, anhaltender Bildungsexpansion und insbesondere des durch Digitalisierung und Globalisierung beschleunigten Wandels in Wirtschaft und Beschäftigung, beginnen traditionelle Funktionsmodelle gesellschaftlicher Subsysteme zu erodieren oder zumindest an Erklärungskraft einzubüßen. Es wurde schon früh benannt, dass horizontal geschichtete Zuteilungen sozialer Positionen auf Basis geburtsrechtlicher, ständischer Unterscheidung, zunehmend durch Bildungszertifikate ersetzt werden (vgl. WEBER 1922, S. 247f.). Dies erfolgt jedoch nicht in einmaliger oder statischer Weise, sondern durch über die Bildungs- und Erwerbslaufbahnen hinweg anhaltende Wettbewerbssituationen – und zwar auf individueller Ebene in den Berufskarrieren, aber auch zwischen Qualifikations(sub-)systemen und ganzen Wirtschaftsräumen (wie etwa ausgerufen in der Lissabon-Strategie oder Europa 2020 der Europäischen Union). Paradoxe Weise büßt, in dieser vielfach mit lebenslangem Lernen bezeichneten Policy, scheinbar die Signalwirkung von Bildungspatenten zugleich an Aussagekraft ein, wenn gleich sie – bei zunehmender Gewichtung von non-formalen und informellen Lernprozessen – gerade beim Einstieg ins Erwerbsleben nicht obsolet wird.

Indikatoren für diese Wettbewerbssituation sind die zunehmende Differenzierung oder Profilierung von Berufs- und Studiengangsbezeichnungen, die Konkurrenz um ähnliche oder gleiche Gruppen von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern über die bildungshierarchischen Stufen hinweg sowie die zunehmende Mobilität zwischen früher deutlicher segmentierten Ausbildungssektoren. Dies resultiert daraus, dass nicht nur betriebliche Bildung und Weiterbildung, sondern zunehmend auch alle übrigen Teile des Bildungswesens,

also auch Schulen und hochschulische Einrichtungen, explizit in den Dienst wirtschaftlicher Prosperität gestellt werden (vgl. WEBER 1922). Diese Indienstnahmen der Individuen und Bildungssysteme erinnern an merkantile Verständnisse des Wirtschaftens (vgl. BLANKERTZ 1969, S. 23ff.), wenngleich theoretisierend aktuell keine Renaissance dieses Modells ablesbar ist. In der Qualifikationsforschung werden aktuell vielfach Perspektiven der vergleichenden politischen Ökonomie eingenommen. Gleichsam eine Nische dieser Debatten um *skill formation* bildet der *Skill-Ecology-Ansatz*. *Skill*-Ökosysteme werden dabei definiert als regionale oder sektorale soziale Formationen, in denen menschliche Fähigkeiten entwickelt und für produktive Zwecke eingesetzt werden (vgl. FINEGOLD 1999). Grundlegende Elemente der Betrachtung sind das wirtschaftliche Umfeld, damit verbundene Geschäftsmodelle, institutionelle und politische Rahmenbedingungen, die Arten des Einsatzes von Arbeitskräften und die Beschäftigungsstruktur sowie das Niveau der Fähigkeiten der Erwerbsbevölkerung und eben die Systeme für deren Ausbildung (vgl. BUCHANAN u. a. 2001). Bestimmende Merkmale dieser analytischen Tradition sind die Beschäftigung mit Koordinationsversagen (womit aber nicht nur Markt- und/oder Regierungsversagen gemeint ist), ein nicht linearer Ansatz zur Kausalanalyse und die Beschäftigung mit Arrangements oder Vereinbarungen zur Arbeitskräfteentwicklung auf subnationaler sowie supranationaler Ebene (vgl. BUCHANAN/ANDERSON/POWER 2017, S. 1f.).

Für die hier interessierende Frage unterschiedlicher Wechselbezüge von beruflicher und hochschulischer Bildung ist dies insofern von Bedeutung, als Qualifikationsfragen und -probleme damit nicht auf angebotsbezogene Systembeschreibungen oder im Sinne von Passung von Angebot und Nachfrage reduziert bleiben können. Auf diesem Weg werden eindimensionale Analysen (z. B. „Akademisierungswahn“ bei NIDA-RÜMELIN 2014 oder „Akademisierungsfalle“ bei STRAHM 2014) vermieden, auch ebensolche Politikberatung etwa seitens der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), die lange Hochschulabsolventenquoten als bestimmenden Indikator für die Bewältigung wissenschaftlicher Herausforderungen ansah. Aber zuletzt auch die Überbetonung der Rolle von betrieblicher Lehrausbildung in der Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit (Jugendgarantie der Europäischen Union, *European Alliance für Apprenticeship*) muss hier genannt werden. Diese Sichtweisen werden vielfach der Komplexität der empirisch vorgefundenen regionalen oder auch domänenspezifischen Bedingungen nur ungenügend gerecht und führen – insbesondere bei zu hoch aggregierter Betrachtung – zu indifferenten Befunden. Zudem bleibt eine spezifische Perspektive dabei systematisch unterbeleuchtet, nämlich jene der in dem System agierenden und reagierenden Individuen, die oftmals Wege beschreiten, die systemseitig so gar nicht vorgesehen oder intendiert sind, oder systemseitige Schwächen individuell kompensieren oder auch für sich zu nutzen wissen. All dies tun Individuen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Situation. Herkunftsbedingte Ungleichheit zeigt sich hier für das nach wie vor als sozial selektiv geltende, österreichische Bildungssystem als entscheidendes Merkmal. Deren Darstellung ist zunächst eine kurze Historie des Bildungswesens und zu übergreifenden Trends der Verwissenschaftlichung, Akademisierung und Hybridisierung von beruflichen



Bildungsgängen vorangestellt. Anschließend werden Befunde zu hybriden Studienverläufen und parallelen Erwerbskarrieren gegenübergestellt.

### 3.1 Historien – System, Verwaltung und Angebotslandschaft

Die Teilsysteme der Qualifizierung werden von den zuständigen Stellen oftmals als rationale Zweckgebilde aufgefasst oder zumindest als solche dargestellt, ohne zu berücksichtigen, dass hinter den Systembeschreibungen vielfach kontingente Entwicklungen standen oder weiterhin stehen. So sind berufsqualifizierende Ausbildungen in Österreich (bzw. in den zur Habsburgermonarchie zählenden Kronländern) in ihrer Vielfalt erst spät und in mehreren Etappen und auch nur partiell in das Bildungssystem integriert worden. So finden mit 1869 erste Ordnungsbemühungen des beruflichen Schulwesens (durch Reformen von Freiherr von Dumreicher) statt, aber erst 1969 wurde eine erste eigengesetzliche Regelung für die Berufsausbildung geschaffen. Diese Integrationsbemühungen sind zudem mit einer oft nur formalen Harmonisierung innerhalb der Teilsegmente des Qualifikationssystems verbunden, die den historischen, regionalen oder domänenspezifischen Besonderheiten wenig Rechnung tragen. So wird etwa medial und in der Politik wiederkehrend ein Ost-West-Image-Gefälle der Lehrausbildung moniert, dies jedoch nicht in Verbindung gebracht mit der regional deutlich unterschiedlichen Quote an Schulplätzen im beruflichen Vollzeitschulwesen und Hochschulstandorten sowie der regionalen Wirtschaftsstruktur oder den Akteurskonstellationen der dortigen Innovationssysteme.

Schulverwaltungsmäßig werden die schulischen Ausbildungsstätten für Elementar- und Sozialpädagogik, die historisch betrachtet zu den Lehrerbildungsanstalten gehörten, in der gleichen Schulverwaltungseinheit des Bildungsministeriums gesteuert wie das kaufmännische oder technische Schulwesen. Die hochschulischen Bildungsgänge in diesen Berufsbereichen sind wiederum nicht durchgängig mit denselben Berechtigungen ausgestattet wie die berufsqualifizierenden Schulabschlüsse. Die wechselseitigen Anrechnungen von Lehrabschlussprüfungen und Schulabschlüssen, die früher im Berufsbildungsgesetz detailliert geregelt wurden, sind seit Jahrzehnten totes Recht und werden nicht mehr vollzogen. Insofern kann nicht von einem System *sui generis* gesprochen werden, wie es Systembeschreibungen offizieller Stellen vermuten lassen würden, sondern vielmehr von unterschiedlichen Pfaden in einer schwach gekoppelten und von limitierter Handlungskoordination gekennzeichneten Qualifizierungslandschaft. Dies lässt sich vielfach historiografisch an der Genese von einzelnen Einrichtungen ablesen. So können Entwicklungen von privaten oder staatlichen Werkstätten über Lehr- und Versuchsanstalten oder polytechnischen Instituten, die vorrangig aus dem Motiv regionaler Wirtschaftsförderung gegründet wurden (vgl. DORNINGER 2020; SCHERMAIR 1999), hin zu Hochschulen und Universitäten gezeichnet werden, die nur in (wirtschafts-)regionalen Kontexten erklärbar werden und keine Masterpläne für Standortgründungen erkennen lassen.

Und auch die zunächst mit der Intention einer besseren Darstellbarkeit der österreichischen Qualifikationen im Europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraum angestoßenen Ent-

wicklungen zu einem nationalen Qualifikationsrahmen machen den Mangel von systembegründenden Differenzen von Einrichtungstypen und Systemniveaus erneut deutlich. Das dabei vorgesehene einheitliche Repertoire an Prinzipien der Vergleichbarkeit (Stichwort Lernergebnisse) zeigt insbesondere auf den Stufen 4 bis 6 des nationalen Qualifikationsrahmens beträchtliche fachliche Überlagerungen und konzeptionelle Differenzen bei der Beschreibung von (*learning*) *outcome* verschiedener Qualifikationen.

### **3.2 Sektorenübergreifende Trends – Verwissenschaftlichung, Akademisierung und Hybridisierung von Bildungsgängen**

Ungeachtet der Entwicklungen der gehobenen Professionen, die schon frühzeitig auf die Berufsvorbildung in den korporatistisch geprägten Universitäten setzten (Medizin, Pharmazie, Jurisprudenz, ...), zeichnet sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts auch in der beruflichen Bildung eine zunehmende Tendenz der Wissensbasierung ab, zumindest sofern dies mit einer Stärkung von fachsystematischer Qualifizierung, also im weitesten Sinne von Verwissenschaftlichung, in Beziehung gesetzt wird. International vergleichende Forschungen weisen zudem auf schwieriger werdende Abgrenzungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hin – und zwar horizontal wie vertikal (vgl. DUNKEL/LE MOUILLOUR 2013; OECD 2012). Für Österreich kann dies bis zu einem gewissen Grad bestätigt werden. Dies ist jedoch kein ganz aktueller Trend, sondern ist unterschiedlich weit zurück verfolgbar. Dies soll anhand von drei, in der Debatte nicht immer ganz klar differenzierten Dimensionen illustriert werden.

#### **3.2.1 Verwissenschaftlichung**

So zeigen schon die Diskussionen rund um die Einführung der Lehrabschlussprüfungen im 19. Jahrhundert, welche die bis dahin bestehende Initiationsriten der in Zünften organisierten Meisterlehre als Grundlage der Statuspassage zum Gesellen ablösten, dass Anleihen bei schulischen Prüfungspraxen genommen werden mussten (vgl. SCHLÖGL 2013, S. 193f.).

Auch die Etablierung einer Teilzeitberufsschule – als obligatorisches Element (1897) der in Österreich seit 2015 tatsächlich auch gesetzlich so benannten (siehe SCHLÖGL 2015) dualen Ausbildung – reiht sich in einen Trend der zunehmenden Wissensbasierung beruflicher Bildung ein. Für Österreich ist zusätzlich zu erwähnen, dass der Auftrag der Berufsschulen neben der Förderung der betrieblichen oder berufspraktischen Ausbildung auch darin besteht, diese zu ergänzen sowie die Allgemeinbildung zu erweitern (§ 46 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes).

Zugleich ist im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1970er-Jahren ein deutlicher Ausbau der berufsqualifizierenden Vollzeitschulen – der mittleren, aber besonders der höheren Schulen – abzulesen. Dies geht mit drei Effekten einher:

- Der sukzessive Rückgang des betrieblichen Lehrplatzangebots wird durch ein robustes und über Jahrzehnte hinweg wachsendes Segment der Vollzeitschulen mit arbeitsmarkt-

relevanten Absolventinnen- und Absolventenprofilen überlagert und durch Schwankungen am Lehrstellenmarkt abgefedert oder gar kompensiert.

- ▶ Die berufsbildenden höheren Schulen mit erzielbarer Doppelqualifikation in Form von hochwertiger Berufsqualifikation (die im Qualifikationsrahmen zuletzt auch ein Niveau höher eingestuft wurde als die Lehrabschlüsse), verbunden mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, sind zu sozialen Aufstiegsschulen geworden. Deren Besuch erfordert nicht zwingend die Fortsetzung einer hochschulischen Laufbahn, aber ermöglicht diese jedenfalls. Dies brachte BHS wiederum die Zuschreibung eines sozialen Liftes ein, da der sozioökonomische Hintergrund der Eltern von BHS-Schülerinnen und -Schülern sich deutlich schwächer darstellt als bei AHS-Oberstufenschülerinnen und -Oberstufenschülern (vgl. NEUBACHER u. a. 2019, S. 210ff.).
- ▶ Diese Attraktivität hat dazu geführt, dass bereits seit der Mitte der 1990er-Jahre in Österreich mehr Hochschulzugangsberechtigungen im berufsbildenden Schulwesen erworben werden als in den allgemeinbildenden Schulen (AHS-Oberstufen und Gymnasien) und trägt damit substantziell zur schrittweisen Hebung der Quote der Maturantinnen und Maturanten bei.

Diese qualifikatorischen, sozialen und bildungsstrukturellen Effekte haben durchaus auch zu Reaktionen im Sektor der betrieblichen Lehrausbildung geführt. So ist die Schaffung der Berufsreifeprüfung (1997), d. h. der Erwerb einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung durch das Ablegen eines auf wenige Kernfächer reduzierten Curriculums für Absolventinnen und Absolventen der Lehrausbildung, als Reaktion auf diese konkurrenzhaltige Situation zu verstehen und macht (schul-)leistungstarken Jugendlichen das Angebot, dennoch einen betrieblichen Ausbildungsplatz anzustreben. In der Folge wurde sogar ein bundesweites Förderprogramm ins Leben gerufen, um dies kostenfrei und schon während der Lehre beginnen zu können (vgl. BMBWF 2019).

### 3.2.2 Akademisierung

Die Akademisierung beruflicher Bildungswege erfolgt(e) in Österreich weniger durch die Weiterentwicklung beruflicher Bildungswege als vielmehr durch eine Reform des Hochschulsystems, das sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend diversifiziert hat. Wesentlich war dabei erstens die Etablierung von Fachhochschulen, die in ihrem Zuschnitt eigentlich Universitäten darstellen, jedoch in ihren Studienprogrammen einer Berufsfeldorientierung und nicht der Systematik wissenschaftlicher Disziplinen verpflichtet sind. Dies hat letztlich auch ermöglicht, bestimmte, bis dahin postsekundäre Bildungsgänge auf tertiäre Ebene zu heben (soziale Arbeit, gehobene medizinische Berufe, *Public Management*, Gesundheits- und Krankenpflege).

Das zweite innovative Element war, mit Bezug zur größten Berufsgruppe Österreichs, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, die Einrichtung eigenständiger Pädagogischer Hochschulen (seit dem Hochschulgesetzes 2005 und operativ mit Beginn des Studienjahres

2007/2008), die für die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Pflichtschulen (inklusive Berufsschulen) sowie die Weiter- und Fortbildung verantwortlich sind. Diese kooperieren für die Sekundarstufe auch in Entwicklungsverbänden mit Bildungszentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten.

### 3.2.3 Hybridisierung

Parallel zu diesen systemischen Erweiterungen zeigen sich innerhalb der allermeisten Bildungsangebote sowohl der oberen Sekundarstufe als auch der Tertiärebene Phänomene und zunehmend Formen von Hybridisierung von schulischem oder simulativem und arbeitsintegriertem Lernen.

Dies erfolgt aus unterschiedlichen Bedingungen der Bildungssektoren heraus, will aber den übergreifenden Anspruch von Wissenstransfer bzw. der Aktivierung von tragem Wissen zuträglich sein. So werden zusehends fachdidaktisch begründete Praktika in schulischen Lehrplänen etabliert wie etwa zuletzt im Schuljahr 2014/2015 ein Pflichtpraktikum im kaufmännischen Schulwesen, das jahrzehntelang auf simulative Formen des Lernens in Übungsfirmen gesetzt hatte (siehe dazu SCHOPF/AFLENZER/GLAS 2019). Zudem führte dies neben der Durchsetzung des *Employability*-Anspruchs bei allen Abschlüssen des ersten Studienzyklus der Bologna-Studienarchitektur auch zur Etablierung von berufsbegleitenden und dualen Studiengängen im vergleichsweise jungen Sektor der Fachhochschulen.

Spezialaspekte von Hybridisierung werden auch im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgegriffen. Außerdem wird die Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen oder interaktionale Professionalisierung (vgl. JÜTTE/WALBER 2012; 2015) angestrebt.

Ganz aktuelle hochschulpolitische Entwicklungen lassen es erwarten, dass – basierend auf dem scheinbar sektorenübergreifend unstrittigen Konzept der Lernergebnisorientierung – künftig an den Universitäten nicht nur hochschulische Prüfungen, sondern auch Tätigkeiten und Qualifikationen anerkannt werden sollen. Somit wird die Möglichkeit zur Validierung von nicht formal oder informell erworbenen Kompetenzen (sofern in Form von Lernergebnissen nachgewiesen) als substanzielle hochschulgesetzliche Innovation gegeben sein.

Dass dies speziell bei Absolventinnen und Absolventen der berufsbildenden Schulen schon bisher wiederkehrend erfolgt ist, haben Erhebungen für die größten Schultypen (vor allem bei den Fachhochschulen) gezeigt, was auch zu Studienzeitverkürzungen führen kann (vgl. HEFFETER/BURMANN 2014; LACHMAYR/MAYERL 2014; SCHMID/GRUBER/NOWAK 2014). Dabei wird seitens der Hochschulen zunächst aber nicht von der Praxis der Einzelbeurteilung (sowohl personalisierte Verfahren als auch Vergleich mit einzelnen Lehrveranstaltungen oder Modulen) abgesehen und nicht auf pauschale Anerkennungen umgestellt.

Ein im Rahmen der österreichischen Wirtschaftspädagogik vorgelegter Vorschlag, innerhalb der BHS bereits eine Etappe eines *Short-Cycle*-Modells zu realisieren (vgl. AFF 2013) und damit einen verkürzten Weg zu einer Graduierung auf der Bachelorebene anzubieten,

hat sich nicht konkretisiert. Vielmehr ist mit der nationalen Umsetzung der 2011 in Kraft getretenen internationalen Bildungsklassifikation (ISCED) eine quasi statistische Tertiärisierung zu erkennen, da die Eingruppierung der BHS-Abschlüsse (bzw. deren vierter und fünfter Jahrgänge) in die Stufe 5B gelungen ist (vgl. PAULI 2016). Damit finden sie sich in der gleichen Kategorie wie die traditionsreichen Elemente der formalen beruflichen Höherqualifizierung (Meisterprüfung, Werkmeisterausbildung) sowie auf derselben Niveaustufe wie viele Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung.

Insofern kann auch für Österreich der Einschätzung gefolgt werden, dass sich „widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme“ (RAUNER 2012, S. 1) abbilden und zugleich von einem *Vocational Drift* (vgl. GRUBB/LAZERSON 2005) in der Hochschulbildung gesprochen werden kann wie auch von zunehmender Verwissenschaftlichung beruflicher Bildung. Dass diese systemseitigen Perspektiven jedoch noch durch eine weitere Betrachtungsebene ergänzt werden müssen, wird deutlich, wenn man auf das Studierendenverhalten im tertiären Sektor blickt. Denn dort zeigen sich durchaus diverse Entwürfe, welche die scheinbare Klarheit bildungspolitischer Systembildungen konterkarieren oder gar kreativ unterwandern. So lassen sich dort in beachtlichem Umfang Hybridisierungen oder Flexibilisierungen individueller Studien- und Erwerbsverläufe entdecken. Vielfach handelt es sich dabei um informelle oder individualisierte Teilzeitstudien (zu Begriffsbestimmung siehe BARGEL 2013, S. 7), die in den österreichischen Hochschulgesetzen so nicht vorgesehen und wohl auch nicht intendiert sind.

### 3.3 Übergänge – herkunftsbedingte Ungleichheit als robustes Merkmal

Die Verteilung junger Menschen auf die unterschiedlichen Ausbildungswege der oberen Sekundarstufe und letztlich auch infolge des Hochschulzugangs zeigt für Österreich eine klare Pfadabhängigkeit. So entscheidet mit hoher Prognosekraft die Schulwahl im Anschluss an die Volksschule (Primarstufe) die Studienwahrscheinlichkeit. Darin zeigt sich, wie zwischenzeitlich robust belegt ist, eine Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund des Elternhaushaltes, die nicht durch die Varianz von Schulleistungen aufgeklärt werden kann. Der Zusammenhang von Bildungswegentscheidungen und sozialer Ungleichheit blieb sozial- und (erwachsenen-)bildungswissenschaftlich nicht unentdeckt und wurde und wird in unterschiedlicher Perspektive aufgegriffen und verhandelt. So liegen umfangreiche Daten und Analysen über Berufswahlentscheidungen, Reproduktion sozialer Ungleichheit, Muster milieuspezifischer Berufswahl, (strukturell, regional) benachteiligten Gruppen, geschlechtsspezifische Ungleichheiten, gering qualifizierte Schulabgängerinnen und Schulabgänger vor (einen Überblick hierzu aus österreichischer Perspektive bietet STEINER 2019a; für die Diskussion in Deutschland siehe KONIETZKA 2016).

Die im internationalen Vergleich geringe soziale Mobilität in Österreich lässt sich an verschiedenen Indikatoren zeigen. So weist eine vergleichende Studie der OECD aus, dass es in Österreich rechnerisch betrachtet fünf Generationen erfordert, bis ein Kind, dessen Familie den untersten zehn Prozent in der Einkommensverteilung angehört, das Durchschnittsein-

kommen erreicht, während es etwa in den nordischen Ländern zwar immer noch zwei bis drei Generationen erfordert, aber immerhin in einer Lebensspanne erreichbar scheint (vgl. OECD 2018). Wiederkehrend wird diese geringe Mobilität in Bezug auf Einkommen oder auch Berufsstatus im Zusammenhang mit den ungleichen Chancen auf das Erreichen von weiterführenden und höheren Bildungsabschlüssen genannt (zuletzt wieder bei STEINER 2019a). Dies zeigt sich nicht allein in der international vergleichenden Bildungsforschung (vgl. OECD 2018) und den wiederkehrenden Schulleistungstests (wie etwa PISA), sondern auch in den Daten des *European Survey on Income and Living Conditions* (EU-SILC), die das hohe Ausmaß der Vererbung des Bildungsniveaus in Österreich bestätigen. Vor dem Hintergrund der hinzutretenden, intergenerationalen Übertragung von Benachteiligungen muss sogar erweiternd von einer Vererbung von Bildungsarmut (vgl. STEINER 2019b, S. 67) gesprochen werden.

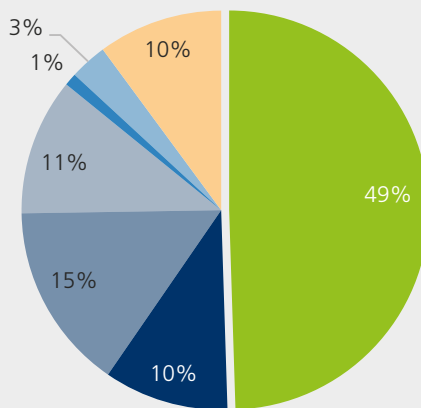
Bei den Daten zum Besuch einer höheren Schule zeigt sich ein klarer Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Eltern, der durch Schulleistungen nicht aufgeklärt werden kann. Aber nicht allein bei früheren Schulentscheidungen, sondern auch bei der Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium ist die soziale Herkunft (mit-)bestimmend (vgl. UNGER u. a., S. 102ff.; bezogen auf die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten siehe STAMM 2019). In der hochschulischen Bildung zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden, deren Eltern keinen Studienabschluss und keine hochschulische Erfahrung aufweisen, zwar bei 60 Prozent liegt (aller Studierenden, nicht nur inländisch), jedoch liegt der Wahrscheinlichkeitsfaktor, bezogen auf die Gesamtbevölkerung, bei jenen mit hochschulerfahrenen Eltern für Universitäten bei 3,0. An Fachhochschulen ist dieser mit 1,8 sozial ausgewogener (vgl. UNGER u. a. 2020). Der Aufnahmewahrscheinlichkeit eines Studiums entsprechend muss trotz anhaltender bildungspolitischer Bestrebungen zur Förderung sozialer Durchlässigkeit im Bildungssystem (vgl. BMWFW 2017) das österreichische Bildungssystem weiterhin als sozial selektiv angesehen werden – trotz der Anstrengungen zur Förderung sozialer Durchlässigkeit im Bildungssystem in Verbindung mit intergenerationaler Bildungsmobilität (siehe dazu KNITTLER 2011; für Österreich ALTZINGER u. a. 2013).

Benachteiligungen manifestieren sich an den mehrfachen, systemisch vorgesehenen Übergängen im formalen Bildungssystem und führen kumulativ zu einer deutlichen sozialen Selektivität für die Gruppe der studienberechtigten Personen und für erfolgreiche Studienabsolventinnen und Studienabsolventen. Dies ist insofern von hoher Bedeutung, als schulische Reifeprüfungen bis heute die bei weitem bedeutsamste Hochschulzugangsberechtigung darstellen (über 90 %) und 69 bis 87 Prozent (abhängig vom Hochschultyp) der Studien unmittelbar nach dem Schulabschluss aufgenommen werden (vgl. UNGER u. a. 2020, S. 67ff.). Berufsbiografisch spätere und oder über andere Zugänge begonnene Hochschulstudien sind entsprechend selten.

Auf Basis der Daten aus dem Schuljahr 2017/2018 wird zudem eine Besonderheit des österreichischen Schulwesens ersichtlich, dass nämlich die absolvierten Reife- und Diplomprüfungen vorwiegend auf eine BHS-Ausbildung (55 %) – gegenüber der AHS (45 %) – zu-

rückzuführen sind. Demgegenüber steht, wie in Abbildung 2 dargestellt, die Studienberechtigung der Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2018/2019. Hier zeigt sich, dass Abschlüsse einer AHS (49 %) stärker vertreten sind als jene einer BHS (vgl. UNGER u. a. 2020, S. 103ff.).

Abbildung 2: Art der Studienberechtigung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern (gesamt) im Studienjahr 2018/2019



- Allgemeinbildende höhere Schule
- Handelsakademie
- Höhere technische/gewerbliche Lehranstalt
- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
- Höhere landwirtschaftliche/forstwirtschaftliche Lehranstalt
- Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik/Sozialpädagogik
- Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung (BRP/SBP etc.)

Quelle: Statistik Austria: Kernbericht zur Studierenden-Sozialerhebung; UNGER u. a. 2020, S. 103ff., eigene Darstellung

Der Zugang zu einer Lehrausbildung erfolgt hingegen vielfach im Anschluss an die absolvierte Schulpflicht (neun Jahre) und nur in verhältnismäßig kleinen – wengleich in den letzten Jahren leicht steigenden – Anteilen nach einer Reifeprüfung (zuletzt 2,3 %, DORNMAYR/LÖFFLER 2020, S. 61).

Bereits auf den vorgelagerten Schulstufen bzw. Übergängen zeigt sich eine starke Kopplung der Pflichtschule in der unteren Sekundarstufe (früher Hauptschule, nunmehr Mittelschule) mit den berufsqualifizierenden Bildungswegen, seien diese betriebsbasiert oder vollschulisch. Nur kleine Anteile wechseln von der gymnasialen Unterstufe in eine Lehraus-

bildung (weniger als 1 % in der ersten Klasse der Berufsschule), knapp sechs Prozent sind Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher der gymnasialen Oberstufe. Über 27 Prozent der Lehrlinge haben zumindest ein Jahr in einer weiterführenden mittleren oder höheren berufsbildenden Schule absolviert. Umgekehrt wechseln keine neun Prozent von der Mittelschule in die gymnasiale Oberstufe, die sich damit im Wesentlichen als durchgängig gymnasialer Bildungsweg darstellt (vgl. Statistik Austria/Schulstatistik zit. nach MAYRHOFER u. a. 2019, S. 137).

Folglich kann die Konkurrenz – etwa um bestimmte Zielgruppen innerhalb der beruflichen Pfade selbst und auch hin zu den hochschulischen Bildungswegen – nicht ohne die Betrachtung des sozioökonomischen Hintergrunds aller Bildungswegentscheidungen über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg auskommen. Eine ausschließliche Betrachtung des Phänomens Hochschulzugangsberechtigung blendet die sich entsprechend kumulierenden Phänomene aus.

### **3.4 Blick auf individuelle Studienverläufe und parallele Erwerbstätigkeit im tertiären Sektor**

Basierend auf den vorhergehenden Betrachtungen widmet sich folgender Abschnitt Lernerinnen und Lernern nach dem Übergang von Sekundarstufe II in den Tertiärbereich als im System agierende und reagierende Individuen. An dieser Stelle setzt der sozialwissenschaftliche Bezug auf der Ebene von Subjekten aus einer qualitativ-interpretativen Forschungsperspektive an mit dem Versuch, objektivierte Ergebnisse (tiefergehend bzw. erweiternd) zu verstehen und Engführungen oder Uneindeutigkeiten dadurch vorzubeugen. In diesem Abschnitt werden kursorisch Überlegungen zur Erklärung jener Bildungswege angestellt, die sich fernab von (pfadabhängiger) Linearität befinden und systemseitig nach wie vor vielfach unbeleuchtet bleiben. In diesem Sinne widmet sich die Darstellung jenen handelnden Individuen, die Erwerbstätigkeit und Studium, losgelöst davon, ob duale Studienkonzepte strukturell im Curriculum verankert sind oder nicht, miteinander verbinden und dadurch verschwommene oder teils systemseitig unerwartete divergente Übergänge ins Hochschulsystem, aber auch wieder zurück ins Beschäftigungssystem sichtbar machen.

Die in der Bologna-Deklaration (1999) angestrebte Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes sowie die Debatten über mögliche Auswirkungen auf die Studierendengruppen (siehe dazu für Österreich PECHAR/WROBLEWSKI 2011; für Deutschland RAMM/MULTRUS/BARGEL 2011; HESSLER/OECHSLE/SCHARLAU 2013) müssen vor dem Hintergrund zunehmend flexibilisierter und hybridisierter Studien- und Erwerbsverläufe und auch einer (dadurch) wachsend vielfältigeren Studierendengruppe betrachtet werden.

Im Bereich der hochschulischen Bildung lässt sich in diesem Zusammenhang auch von nicht traditionellen Bildungswegen/Studierenden sprechen (siehe dazu auch STOPPER u. a. 2019). Je nach internationalen und nationalen Definitionen und abhängig von den in den jeweiligen Bildungssystemen bestehenden Strukturen (vgl. WOLTER u. a. 2015, S. 15) zeigen sich auch unterschiedliche und international stark divergierende Merkmalsausprägungen für



deren Beschreibung. Übergreifend können dazu von Diskontinuitäten und Unterbrechungen geprägte Bildungsbiografien sowie von familiären und beruflichen Verpflichtungen beeinflusste Studienformate (Teilzeit- oder berufsbegleitende Studiengänge) gezählt werden (siehe hier UNGER 2015; Lübben u. a. 2015; SCHUETZE/WOLTER 2003). So zeigen sich hier nicht allein hinsichtlich der Art und des Beschäftigungsausmaßes, sondern auch der Studienaktivität relevante Differenzen zwischen den individuellen Studien- und Erwerbsverläufen der Studierenden.

Für Österreich können im Sommersemester 2019 über alle hochschulischen Einrichtungen hinweg 65 Prozent erwerbstätige Studierende verzeichnet werden. Vorherrschend sind dabei als „traditionelle Studierenden-Jobs“ angesehene Tätigkeiten in geringfügigem Beschäftigungsausmaß (vgl. UNGER u. a., S. 243ff.). Die Studierenden an österreichischen Universitäten (öffentlich/privat), Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen lassen sich in Bezug auf die Erwerbstätigkeit in vier Gruppen einteilen: nicht erwerbstätige Studierende (35 %), Studierende, die sich primär als Studierende bezeichnen und maximal zehn Stunden pro Woche arbeiten (21 %), Studierende, die primär studieren und mehr als zehn Stunden pro Woche arbeiten (21 %), sowie Personen, die sich primär als erwerbstätig bezeichnen (22 %) und nebenbei studieren. Nicht nur der Übertritt in das Beschäftigungssystem wird durch den hohen Anteil an erwerbstätigen Studierenden in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen zunehmend undeutlich, auch der Eintritt in das Hochschulsystem ist bei erwerbstätigen Studierenden vielfach von einem verzögerten Übertritt geprägt. Im Gegensatz zum unmittelbaren Übertritt sind hier jene Hochschulübertritte gemeint, die mehr als zwei Jahren nach Schulabschluss erfolgen. Besonders Studierende, die sich selbst in erster Linie als erwerbstätig beschreiben, haben ihr Studium häufig (63 %) mit Verzögerung begonnen (ebd., S. 251ff.). Und mit zunehmendem Alter der Studierenden nimmt die Häufigkeit und das Ausmaß der Erwerbstätigkeit zu.

Anders als bei curricular vorgesehenen, inhaltlich auf das Studienprofil ausgerichteten beruflichen Tätigkeiten im Rahmen von berufsbegleitenden oder dualen Studiengängen lässt sich die Verbindung zur Beschäftigung vor allem bei studentischen Erwerbstätigkeiten an Universitäten (die keine berufsbegleitenden Organisationsformen aufweisen) nur schwer rekonstruieren. Hier geben alleine die Selbstbeschreibungen der Studierenden zu einer individuellen berufsbegleitenden Ausrichtung als erwerbstätig Studierende oder studierende Erwerbstätige einen Einblick. Bei erwerbstätigen Studierenden, ungeachtet des Erwerbsausmaßes, wird anhand der aktuellen Sozialerhebung bei 60 Prozent ein inhaltlicher Bezug zum Studium bzw. eine thematische Ausrichtung der Studieninhalte angegeben (vgl. UNGER u. a. 2020). Studierende, die einer studienadäquaten Tätigkeit nachgehen, sind in der Regel auch häufiger in berufsbegleitenden Studiengängen an Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen zu finden, also jene, die strukturell schon eine berufs(feld-)spezifische Verzahnung vorsehen. Jedoch stehen hier auch Tätigkeiten, die fachlich nicht zum Studium passen, bildungspolitischen Ansprüchen der Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (vgl. BIRKE/HANFT 2016), aber auch der Berücksichtigung

beruflicher (Vor-)Erfahrungen für hochschulische Lehr- und Lernsituationen gegenüber. Es ist aber auch bekannt, dass bei jeglicher studentischen Erwerbstätigkeit, wie Pechar/Wroblewski (1998) thematisiert haben, die Möglichkeit des Erwerbs spezifischer sozialer und fachlicher Kompetenzen im Vordergrund steht, unabhängig davon, ob es sich um studienadäquate oder „fachfremde“ (ebd., S. 5) Tätigkeiten handelt.

Zusammenfassend kann betont werden, dass zunehmende flexibilisierte und hybridisierte Studien- und Erwerbsverläufe und die damit einhergehenden vielfältigen Formen von studentischen Erwerbstätigkeiten eine Berücksichtigung der individuellen Studierendenperspektive ergänzend zur systemischen Perspektive erforderlich machen.

#### **4 Resümee: konkurrenzhaltige Verhältnisse im österreichischen Bildungssystem**

Die Frage, ob sich im österreichischen Modell von *skill formation* eine offen zutage tretende Konkurrenz zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungswegen zeigt, kann klar mit nein beantwortet werden, zumindest sofern damit ein Wettstreit um dieselbe Zielgruppe gemeint wäre. Der geringe Anteil von Hochschulzugangsberechtigten, die für eine betriebsbasierte Ausbildung gewonnen werden können, lässt es nicht zu, von struktureller oder tatsächlicher Konkurrenz auszugehen.

Jedoch ist – über das gesamte Bildungswesen hinweg betrachtet – Konkurrenz nicht ganz zu leugnen. Denn an unterschiedlichen Stellen und in verschiedenen Phasen der Qualifizierung treten sehr wohl konkurrenzhaltige Verhältnisse zutage.

Insbesondere lassen sich diese bei freiwilligen oder erzwungenen Übergängen sowie im Zuge der Einmündung ins Beschäftigungssystem beobachten. Neben oder vielmehr überlagert von den sozial-ökonomischen Bedingungen und den systemseitig erzwungenen Übergängen und deren Effekten auf Bildungsbeteiligung, die beide mittlerweile gut dokumentiert und erkannt sind, müssen weitere Faktoren künftig stärker in den Blick genommen werden. So nimmt die Einmündung ins Beschäftigungssystem nämlich, insbesondere mit Fortgang der Ausbildung bzw. dem Verbleib im Bildungssystem, für viele Menschen eher den Charakter eines Einschleifens als eines klar abgegrenzten Übergangs an, der strikt mit bestimmten formalen Abschlüssen gekoppelt wäre.

Konkurrenzhaltig beschreibbare Verhältnisse zeigen sich im österreichischen Kontext jedenfalls an folgenden Stellen:

- beim **individuellen Übergang in die differenzierte untere Sekundarstufe**, die vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Verhältnisse der Eltern mit hoher prognostischer Belastbarkeit über das Erreichen einer Hochschulzugangsberechtigung entscheidet oder eben die Weichen in Richtung einer der Formen berufsqualifizierender Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe stellt;

- ▶ zwischen den **unterschiedlichen berufsqualifizierenden Pfaden** auf der oberen Sekundarstufe (betriebsbasierte Lehre, berufsqualifizierende mittlere Schule oder höhere Schule), die im Falle der berufsbildenden höheren Schulen aber auch eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung vergeben, gibt es klar wettbewerbliche Bedingungen.
- ▶ Der **Übergang nach der Erstausbildungsphase bei der Einmündung ins Beschäftigungssystem**, sei sie betrieblich, vollschulisch oder hochschulisch, zeigt erhebliche Konkurrenz. Der Wettbewerb um monetär lukrative Positionen ist mit erheblicher Auf- und Abwärtsmobilität für alle weiterführenden Abschlüsse der Sekundarstufe verbunden. Da außer im öffentlichen Dienst die tarifvertraglichen Gehaltseinstufungen mittlerweile vorrangig mit Tätigkeiten verbunden sind und nicht mit formalen Qualifikationen, sind diese stark in einem marktlichen Verhältnis von Angebot und Nachfrage zu sehen.
- ▶ Für Absolventinnen und Absolventen der berufsbildenden höheren Schulen bestehen, abhängig von individuellen Lebensverhältnissen, die beiden **Optionen eines Berufseinstiegs oder die unmittelbare oder verzögerte Aufnahme eines Studiums**. Diese Entscheidungen werden von der Fachkräftenachfrage in der jeweiligen Domäne und dem Studienangebot, der Studienplatzbewirtschaftung sowie der Anrechnungspraxis von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an den hochschulischen Einrichtungen moderiert.
- ▶ Besonders mit Fortgang des Studiums konkurrieren **Erwerbstätigkeit und Studienaufwand um die Lebenszeit** (erweitert um Vereinbarkeitsfragen zu Beruf, Studium und privaten Lebensumständen). Da mit wenigen Ausnahmen von berufsbegleitenden Studienformen oder dualen Angeboten (die weit geringer ausgebaut sind als in Deutschland) dieses Ringen in individuellen Lebensentwürfen zu bewerkstelligen ist, wirken dort vielfältige Faktoren mit. Im Wesentlichen sind dies die Einkommenssituation und Lebenshaltungskosten sowie das vorbereitende Sammeln von Arbeits- und Berufserfahrung für einen gelingenden Übergang ins Beschäftigungssystem nach einem Studium.

Wenngleich an speziellen Systemstellen die Phänomene von Bildungsungleichheit auf Grundlage der sozioökonomischen Verhältnisse ganz besonders zutage treten, stellen diese eine durchgängige Hintergrundfolie von Ausbildungsdauern, Aufwärtsmobilitäten oder auch Gendergerechtigkeit dar.

Denn auf regionaler Ebene sowie in bestimmten fachlichen Domänen zeigen sich Besonderheiten, Varianten und Spezialeffekte, die bisher nur in ausgewählten Feldern genauer untersucht werden (MINT-Berufe, Digitalisierung, Pflege). Regionale, wenn nicht sogar lokale Betrachtungen und entsprechendes Monitoring könnten jedoch auch eine erweiterte theoretische Rahmung für die Betrachtung erforderlich machen, die über klassische Matching-Fragen hinausgehen. Als eine Möglichkeit hierfür könnte sich der *Skill-Ecology*-Ansatz anbieten. Ob dieser Zugang gegenüber den derzeit stärker rezipierten Zugänge der politischen Ökonomie (überwiegend *Varieties of Capitalism*) tatsächlich ein besseres Verständnis

der sich überlagernden Einflüsse für das Zusammenwirken von Bildung und Beschäftigung befördert, ist noch offen. Das Plädoyer der Autorin und des Autors besteht jedenfalls darin, die sozioökonomischen Bedingungen durchgängig in solche Betrachtung aufzunehmen. Inwiefern solch differenzierte Herangehensweisen dann letztlich aber auch Grundlagen für die regional-, wirtschafts- und bildungspolitische Steuerung und Problemlösung werden bieten können, kann erst zu einem späteren Zeitpunkt abgeschätzt werden.

## Literatur

- AFF, J.: Strategische Weiterentwicklung der Handelsakademien (BHS) durch eine ergänzende akademische „Short Cycle Ausbildung“. Plädoyer für eine Strategie der optionalen Tertiärisierung sowie realistischen Einordnung in die Bologna- und ISCED Architektur. In: Wissenplus 12/13 (2013) 5, S. 12–20
- ALTZINGER, W.; LAMEI, N.; RUMPLMAIER, B.; SCHNEEBAUM, A.: Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten (2013) 1, S. 48–62
- BARGEL, T.: Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (2013) 69
- BIRKE, B.; HANFT, A.: Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Wien 2016
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- BUCHANAN J.; SCHOFIELD, K.; BRIGGS, C.; CONSIDINE G.; HAGER, P.; HAWKE, G.; KITAY, J.; MEGAGHER, G.; MACINTYRE, J.; MOUNIER, A.; RYAN, S.: Beyond Flexibility: Skills and Work in the Future. Sydney 2001
- BUCHANAN, J.; ANDERSON, P.; POWER, G.: Skill Ecosystems. In: BUCHANAN, J.; FINEGOLD, D.; MAYHEW, K.; WARHURST, C. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Skills and Training. Oxford 2017, S. 444-465
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) (Hrsg.): Sonderrichtlinie „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ (GZ: BMBWF-25.295/0001-I/10/2019). Wien 2019
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND WIRTSCHAFT (BMBWF) (Hrsg.): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativen Zugang und einer breiteren Teilhabe. Wien 2017
- BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C.: The comparative political economy of collective skill formation. In: BUSEMEYER M. R.; TRAMPUSCH, C. (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford 2012, S. 3–38
- DORNINGER, C.: Berufsbildung in Österreich – Eine Geschichte von der k. und k. Commercial Zeichnungsacademie bis zur europäisch abgestimmten Berufsqualifikation. Wien 2020

- DORNMAYR, H.; LÖFFLER, R.: Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018-2019, Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMDW. Wien 2020
- DUNKEL, T.; LE MOUILLOUR, I.: Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In: SEVERING, E.; TEICHLER, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 143–168. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9103> (Stand: 22.12.2021)
- FINEGOLD, D.: Creating self-sustaining, high-skill ecosystems. In: Oxford Review of Economic Policy 15 (1999) 1, S. 60–81
- GRUBB, W. N.; LAZERSON M.: Vocationalism in Higher Education: The Triumph of the Education Gospel. In: The Journal of Higher Education 76 (2005) 1, S. 1–25
- HEFFETER, B.; BURMANN, C.: Erleichtern ECVET und Bildungsstandards in der Berufsbildung die Durchlässigkeit an der Schnittstelle HAK – weiterführende Ausbildung, insbesondere im tertiären Sektor? St. Gilgen 2014. URL: [http://heffeter.com/cmsx/images/content/Endbericht%20DLP\\_HAK.pdf](http://heffeter.com/cmsx/images/content/Endbericht%20DLP_HAK.pdf) (Stand: 31.01.2022)
- HESSLER, G.; OECHSLE, M.; SCHARLAU, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld 2013
- JÜTTE, W.; WALBER, M.: Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2015) 01, S. 67–75
- JÜTTE, W.; WALBER, M.: Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In: GRUBER, E.; WIESNER, G. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld 2012, S. 43–54
- KNITTLER, K.: Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. In: Statistische Nachrichten (2011) 4, S. 252–266
- KONIETZKA, D.: Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden 2016, S. 315–344
- LACHMAYR, N.; MAYERL, M.: Anrechnungspraxis und -potenziale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor (Endbericht). Wien 2014. URL: [https://www.researchgate.net/publication/280040557\\_Anrechnungspraxis\\_und\\_-potenziale\\_von\\_Lernergebnissen\\_aus\\_humanberuflichen\\_hoheren\\_Schulen\\_im\\_hochschulischen\\_Sektor](https://www.researchgate.net/publication/280040557_Anrechnungspraxis_und_-potenziale_von_Lernergebnissen_aus_humanberuflichen_hoheren_Schulen_im_hochschulischen_Sektor) (Stand: 31.01.2022)
- LÜBBEN, S.; MÜSKENS, W.; ZAWACKI-RICHTER, O.: Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: HANFT, A.; ZAWACKI-RICHTER, O.; GIERKE, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster 2015, S. 29–51
- MAYRHOFER, L.; OBERWIMMER, K.; TOFERER, B.; NEUBACHER, M.; FREUNBERGER, R.; VOGTENHUBER, S.; BAUMEGGER, D.: Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In: OBERWIM-

- MER, K.; VOGTENHUBER, S.; LASSNIGG, L.; SCHREINER, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz 2019, S. 123–196. URL: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4959/1/NBB-2018.pdf> (Stand: 22.12.2021)
- NEUBACHER, M.; FREUNBERGER, R.; SCHREINER, C.; VOGTENHUBER, S.; OBERWIMMER, K.; HÖLLER, I.; MAYRHOFER, L.; BAUMEGGER, D.; STEIGER, A.; GURTNER-REINTHALER, S.; TOFERER, B.; WALLNER-PASCHON, C.: Output. Ergebnisse des Schulsystems. In: OBERWIMMER, K.; VOGTENHUBER, S.; LASSNIGG, L.; SCHREINER, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz 2019, S. 197–270. URL: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4959/1/NBB-2018.pdf> (Stand: 22.12.2021)
- NIDA-RÜMELIN, J.: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Paris 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en> (Stand: 03.03.2021)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Post-secondary vocational education and training. Pathways and partnerships (Higher education in regional and city development). Paris 2012. URL: <http://doi.org/10.1787/22183140> (Stand: 03.03.2021)
- PAULI, W.: ISCED 2011 und ISCED-F. Implementierung und Auswirkungen für Österreich (Folienvortrag). 2016. URL: [http://www.osg.or.at/download/files/%7B9B24E8D9-F872-429F-BA13-77C7780FD31F%7D/Vortrag\\_OESG\\_20160310\\_Pauli.pdf](http://www.osg.or.at/download/files/%7B9B24E8D9-F872-429F-BA13-77C7780FD31F%7D/Vortrag_OESG_20160310_Pauli.pdf) (Stand: 03.03.2021)
- PECHAR, H.; WROBLEWSKI, A.: Non-traditional Students in Österreich: Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verzögertem Übertritt und alternativem Hochschulzugang, Projektbericht. Wien 1998
- PECHAR, H.; WROBLEWSKI, A.: Die Auswirkungen von Bologna auf die Lage der Studierenden in Österreich. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6 (2011) 2, S. 1–14
- RAMM, M.; MULTRUS, F.; BARGEL, T.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bonn, Berlin 2011
- RAUNER, F.: Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 23 (2012) 1–19. URL: [www.bwpat.de/ausgabe23/rauner\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf) (Stand: 03.03.2021)
- SCHERMAIER, J.: Wirtschaftsförderung durch zentralstaatliche Bildungsmaßnahmen im Vielvölkerstaat Österreich. Zentralanstalten und Staatsgewerbeschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts in Österreich. Frankfurt am Main 1999

- SCHLÖGL, P.: Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes – Business as usual? In: *Wirtschaft und Beruf. Zeitschrift für Corporate Learning* 67 (2015) 02-03, S. 113–115
- SCHLÖGL, P.: Gewerkschaft und Berufsbildung. Berufsbildung als grundlegend soziale Frage. In: PELLAR, B.; BOTZ, G.; BRUCKMÜLLER, E.; CERNY, J.; DVOŘÁK, J.; EHMER, J.; GARSCHA, W. R.; GRANDNER, M.; GRUBER, E.; GUGER, A.; KARLHOFER, F.; KONRAD, H.; MESNER, M.; PELINKA, A.; TÁLOS, E.; VAN DER LINDEN, M. (Hrsg.): *Wissenschaft über Gewerkschaft. Analysen und Perspektiven*. Wien 2013, S. 189–223
- SCHLÖGL, P.; STOCK, M.; MAYERL, M.: Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: BREIT, S.; EDER, F.; KRAINER, K.; SCHREINER, C.; SEEL, A.; SPIEL, C. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz 2019, S. 269–306. URL: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018> (Stand: 22.12.2021)
- SCHMID, K.; GRUBER, B.; NOWAK, S.: Anerkennung an der Schnittstelle HTL/HLFS – tertiärer Sektor. *ibw-Forschungsbericht*, Nr. 181. Wien 2014. URL: <https://www.ibw.at/bibliothek/id/263/> (Stand: 03.03.2021)
- SCHMID, K.; MAYERL, M.; SCHLÖGL, P.: Kompetenz und Qualifikation. Eine Outcome-Betrachtung der österreichischen Berufsbildungswege der Sekundarstufe II. In: STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.): *Nationaler ExpertInnenbericht zur PIAAC-Erhebung*. Wien 2014, S. 32–47
- SCHOPF, C.; AFLENZER, B.; GLAS, M.: Das neue Pflichtpraktikum an Handelsakademien – Was berichten Schüler/innen über Umsetzung und Kompetenzerwerb? In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (2019) 9, S. 395–410. URL: <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00247-1> (Stand: 03.03.2021)
- SCHUETZE, H. G.; WOLTER, A.: *Higher education, non-traditional students and lifelong learner. International Perspectives on Change*. London 2003
- STAMM, M. (Hrsg.): *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen, Berlin, Toronto 2019
- STEINER, M.: Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung. *Internationale Hochschulschriften*, Band 667, Münster, New York 2019a
- STEINER, M.: Aufstieg durch (Berufs-)Bildung? In: GRAMLINGER, F.; ILLER, C.; OSTENDORF, A.; SCHMID, K.; TAFNER, G. (Hrsg.): *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)*. Bielefeld 2019b, S. 59–72
- STOPPER, J.; KANDUTSCH, F.; SCHLÖGL, P.; CENNAMO, I.: Non-traditional ways to traditional education – Interdisziplinäre Perspektiven der Bildungsforschung auf berufstätige Studierende im Hochschulbereich. In: KASTNER, M.; DONLIC, J.; HANFSTINGL, B.; JAKSCHE-HOFFMANN, E. (Hrsg.): *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern*. Opladen, Berlin, Toronto 2019, S. 83–97
- STRAHM, R. H.: *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist*. Bern 2014

- UNGER, M.: Nicht-traditionelle Studierende in Österreich. IHS-Studie (2015). URL: [http://www.equi.at/dateien/Unger\\_Non\\_traditionals\\_V4.pdf](http://www.equi.at/dateien/Unger_Non_traditionals_V4.pdf) (Stand: 03.03.2021)
- UNGER, M.; BINDER, D.; DIBIASI, A.; ENGLEDER, J.; SCHUBERT, N.; TERZIEVA, B.; THALER, B.; ZAUSSINGER, S.; ZUCHA, V.: Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht. Wien 2020
- VOGTENHUBER, S.; BAUMEGGER, D.; STEIBER, N.: Indikatoren F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems. In: OBERWIMMER, K.; VOGTENHUBER, S.; LASSNIGG, L.; SCHREINER, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz 2019, S. 295–320. URL: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4959/1/NBB-2018.pdf> (Stand: 22.12.2021)
- WEBER, M.: Wahlrecht und Demokratie in Deutschland. In: WEBER, M.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen 1922, S. 247–248
- WOLTER, A.; DAHM, G.; KAMM, C.; KERST, C.; OTTO, A.: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: ELSHOLZ, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analyse und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 11–33



*Johannes Karl Schmees*

## ► **Hybridqualifikationen in Europa – jenseits der Frage nach Konkurrenz?**

In dem vorliegenden Beitrag wird die Frage nach dem Konkurrenzverhältnis zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten auf Hybridqualifikationen bezogen, die in ihrer Anlage die Aufhebung des Konkurrenzverhältnisses für sich beanspruchen können (vgl. dazu auch den Beitrag von Deißinger/Heininger in diesem Band). Die Aufhebung dieser Konkurrenz wird dabei als Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung operationalisiert. Durch eine Sekundäranalyse vierer Länderfallstudien zu Schottland, den Niederlanden, England und Deutschland in Bezug auf Durchlässigkeitsaspekte wird analysiert, inwiefern die zugrunde gelegten Durchlässigkeitskriterien erfüllt werden. Im Konkreten sind dies der Zugang mit einem beruflichen Abschluss zu einem hybriden Programm, der mögliche Bildungsaufstieg mit hybriden Abschlüssen und der Übergang von der hybriden in die akademische Bildung. In der Tendenz kann festgehalten werden, dass die Hybridqualifikationen das Konkurrenzverhältnis nicht aufheben, sondern mitunter verstärken können, gerade weil ihnen konzeptionell die Aufhebung des Konkurrenzverhältnisses inne liegt.<sup>1</sup>

### **1 Einleitung**

Mit dem vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Hybridqualifikationen (nicht) dazu beitragen, eine (vermutete oder tatsächliche) Konkurrenz zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten und dahinterliegend auch zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu überwinden. Die durch die Klammern angedeuteten Alternativen rühren von unterschiedlichen Beweggründen. Durch das „(nicht)“ wird deutlich gemacht, dass die Frage, ob Hybridqualifikationen dazu beitragen, ein Konkurrenzverhältnis zu überwinden, nicht im Vorfeld zu beantworten ist. Dies soll durch den Rückgriff auf vier Fallstudien aus unterschiedlichen Ländern (vgl. FROMMBERGER 2019b) beantwortet werden, die im Zuge eines Projektes zur Durchlässigkeit von beruflicher in die akademische Bildung entstanden sind.

---

1 Ein herzliches Dankeschön an Johannes Klassen und Christoph Porcher sowie Silvia Annen für die kritischen Rückmeldungen zu dem ersten Entwurf dieses Beitrags. Dr. Britta Nelskamp und Tim Hölscher danke ich für die Unterstützung bei der Finalisierung des Texts. Für alle verbleibenden Unzulänglichkeiten ist allein der Autor verantwortlich.

Die zweite eingangs gebrauchte Klammer deckt die eine Unsicherheit auf, die thematisch diesen Sammelband durchzieht: Ist dieses Konkurrenzverhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung „Mythos“ oder „Realität“? Für den vorliegenden Beitrag reicht jedoch ein Blick auf aktuelle Diskurse, in welchen das Konkurrenzverhältnis eine zentrale Rolle einnimmt und allein damit reale Konsequenzen nach sich zieht – angelehnt an das Thomas-Theorem: *„If men define situations as real, they are real in their consequences“*<sup>2</sup> (THOMAS UND THOMAS 1928, zitiert nach MERTON 1995, S. 380).

Aus diesem Grund wird angenommen, dass sich – unabhängig von der Mythenhaftigkeit oder Realität des Konkurrenzverhältnisses – alle so verhalten, als gäbe es diese Konkurrenz. Ausgehend von dieser These, soll mit dem Beitrag die berufs- und wirtschaftspädagogische „Ur-Frage“ nach dem Verhältnis von beruflicher Bildung und (höherer) allgemeiner Bildung bearbeitet werden. Speziell geht es darum, strukturelle Blockaden für beruflich Qualifizierte im Rahmen von Hybridqualifikationen zu entlarven.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird das zugrunde gelegte Verständnis von hybriden Abschlüssen herausgearbeitet und eingeordnet (Abschnitt 2). Im Anschluss werden die theoretischen Prämissen dargestellt (Abschnitt 3): Dabei wird gezeigt, wie sich die Frage nach dem Konkurrenzverhältnis zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten mit der Frage nach der Durchlässigkeit von beruflich Qualifizierten in die akademische Bildung operationalisieren lässt (Unterabschnitt 3.1). Daran anschließend wird mit einer neoinstitutionalistischen Perspektive der Blick für Reformbrüche frei gemacht, indem davon ausgegangen wird, dass Reformen in Bildungssystemen neben einem funktionalen auch ein institutionelles Bedürfnis befriedigen (Abschnitt 3.2). Nach kurzen methodischen Anmerkungen (Abschnitt 4) werden vier Beispiele als Sekundäranalysen von Fallstudien zur Durchlässigkeit in unterschiedlichen Bildungswesen präsentiert (Abschnitt 5): Schottland (PILZ 2019), die Niederlande (BUSSE 2019), England (SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019a) und Deutschland (FROMMBERGER 2019a). Die Ergebnisse der vier Fälle werden im finalen Abschnitt zusammengefasst und auf die theoretischen Ausführungen zurückbezogen (Abschnitt 6).

## 2 Hybridabschlüsse als kooperative Abschlüsse mit Systemcharakter

Unter Hybridabschlüssen werden unterschiedliche Ausprägungen von Abschlüssen verstanden, in denen Bildungsteilsysteme zusammengeführt werden (vgl. GRAF 2013). Auf der einen Seite steht die Berufsbildung, auf der anderen Seite, je nach Interpretation, entweder die allgemeine oder die akademische Bildung. Im ersteren Fall geht es meist um die Verbindung von beruflicher Bildung mit Hochschulzugangsberechtigungen, kurz HZB (vgl. die Beiträge in DEISSINGER u. a. 2013), im letzteren um die Verbindung von beruflicher Bildung mit Hochschulabschlüssen (vgl. FROMMBERGER 2019b, Kapitel 3).

---

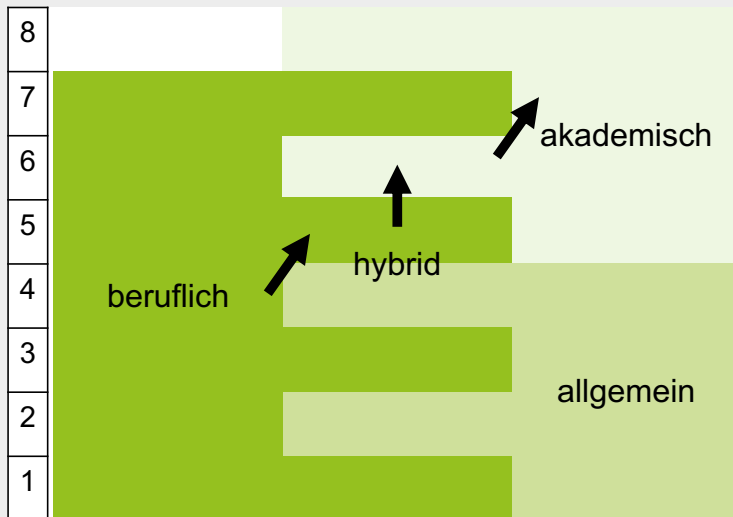
2 Es handelt sich um ein Originalzitat, in dem nur von Männern gesprochen wird.

Aufgrund der Thematik dieses Sammelbands fokussiert der Beitrag jene Abschlüsse, welche berufliche Bildung mit akademischen Qualifikationen verknüpfen und entsprechend im tertiären Bildungsbereich verortet sind. Dies trifft ausschließlich auf jene Qualifikationen zu, die im Europäischen Qualifikationsrahmen auf Niveau 5 und höher eingeordnet sind – zum Vergleich: Die HZB in Deutschland („Abitur“) liegt auf Niveau 4. Innerhalb dieser Gruppe kann hinsichtlich des Kooperationspartners unterschieden werden. Demnach sind Kooperationen von Hochschulen und (Höheren) Berufsschulen ebenso möglich wie kooperative Angebote von Hochschulen und Praxispartnern (für die Unterscheidung vgl. FROMMBERGER/SCHMEES 2022). Für die Fallauswahl wurden für beide der genannten Kategorien exemplarisch jeweils zwei Ausprägungen in unterschiedlichen Staaten herangezogen.

Insgesamt geht es bei den Hybridqualifikationen um ein ergänzendes und verbindendes Verständnis der beruflichen und akademischen Bildung. Der jeweils andere Teilbereich trägt eigenständig und originär zu der hybriden Qualifikation bei. Diese spezifische Kombination lässt sich auch als eigener Bildungsteilbereich fassen, welches zwischen den Bildungsteilsystemen „berufliche Bildung“ und „allgemeine bzw. akademische Bildung“ liegt (siehe Abb. 1). Dabei böte ein solches System die Möglichkeit, ein eigenständiges Qualifikationsprofil aufzubauen. Gerade für beruflich Qualifizierte wäre damit auch die Option verbunden, Übergänge von der beruflichen in die akademische Bildung zu ermöglichen. Letzteres soll in diesem Beitrag näher untersucht werden.

Es sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass Hybridqualifikationen in dem vorliegenden Beitrag, insbesondere bezogen auf deren Durchlässigkeit hin, untersucht werden. Andere, beispielsweise didaktische Aspekte oder Fragen der Fachkräftegewinnung bleiben damit unterbelichtet.

Abbildung 1: Darstellung hybrider Qualifikationen als eigenes Bildungsteilsystem entlang der Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens sowie exemplarische Bildungsverläufe zwischen den Systemen, angedeutet mit Pfeilen



Quelle: eigene Darstellung

### 3 Theoretische Verortung

Zum einen geht es in der theoretischen Verortung darum, zu zeigen, dass Konkurrenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung als eine Form der Nichtdurchlässigkeit betrachtet werden kann. Zum anderen soll die Entwicklung hybrider Abschlüsse in unterschiedlichen Bildungssystemen in das neoinstitutionalistische Theoriegebäude eingeordnet werden. Damit wird hervorgehoben, dass die Entwicklungen neben einer funktionalen auch eine institutionalistische Funktion erfüllen. Damit ist gemeint, dass mit Bildungsreformen auch auf öffentliche Erwartungen reagiert wird, deren Befriedigung unabhängig von der tatsächlichen Funktionalität der jeweiligen Reform zuallererst gewährleistet sein muss.

#### 3.1 Konkurrenz als Nichtdurchlässigkeit

Bezogen auf Deutschland ist die Konkurrenz zwischen beruflicher Bildung sowie allgemeiner und akademischer Bildung im Rahmen der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im gleichnamigen Arbeitskreis wieder ganz eindeutig zutage getreten (vgl. ECKELT 2016, S. 221f.). Bis heute gilt, bezogen auf den DQR, die Formel „gleichwertig, nicht gleichartig“ (etwa ECKELT 2016, Unterkapitel 6.3), weshalb Übergänge von einem Niveau auf

das nächsthöhere Niveau in der Regel nicht möglich sind, wenn dabei die Grenze zwischen beruflicher Bildung und der allgemeinen bzw. akademischen Bildung überquert werden muss. Beim Übertritt von Niveau 5 (Berufliche Fortbildung) auf Niveau 6 (Hochschulbildung) etwa greift ein bundeslandspezifisches Zugangssystem, das mitunter eine mehrjährige Praxis und/oder eine Eingrenzung der Hochschulart und/oder des Studienfachs vorsieht. Hingegen ist ein Übertritt mit allgemeiner HZB (Niveau 4) in die Hochschulbildung (Niveau 6) ohne weiteres möglich, wenngleich dabei ein Niveau im DQR übersprungen wird.

In diesem Sinne kann das einleitend thematisierte Konkurrenzverhältnis zwischen den Bildungsteilbereichen als ein Abbau von Barrieren zwischen den Bildungsteilsystemgrenzen interpretiert werden. Hybride Formate sind, wie im Abschnitt zuvor hergeleitet, grenzüberschreitend angelegt, weshalb gerade bei diesen Formaten ein genauerer Blick lohnt, ob dies auch einen Abbau der Barrieren mit sich bringt. Dabei können aus struktureller Perspektive vor allem drei potenzielle Barrieren genannt werden, die es in Bezug auf hybride Abschlüsse zu untersuchen gilt: Erstens sind die Zugangsvoraussetzungen zu der hybriden Qualifikation entscheidend (vgl. BERNHARD 2017, Kapitel 2.1.1). Mit dem Kriterium „Zugang“ wird entsprechend erfasst, ob die hybriden Qualifikationen Möglichkeiten der Qualifikation für beruflich Qualifizierte bieten. Gerade hybride Abschlüsse würden sich für einen entsprechenden nahtlosen Übergang eignen, weil berufliche Kompetenzen auch im nachfolgenden Qualifikationsniveau von hoher Relevanz sein würden. Zweitens ist entscheidend, welches Qualifikationsniveau mithilfe hybrider Abschlüsse erreicht werden kann. In der Regel kann beobachtet werden, dass allgemeine und akademische Qualifikationen mehr und höhere Qualifikationsniveaus besetzen als berufliche Qualifikationen. In Deutschland und auch in vielen anderen europäischen Ländern ist das höchste Qualifikationsniveau in der Regel allein der (akademischen) Promotion vorbehalten. Hybride Abschlüsse könnten hier eine Möglichkeit bieten, in dem System selbst Qualifikationen bis hin etwa zu einer „dualen Promotion“ anzubieten. Damit wird implizit die Forderung erhoben, dass hybride Abschlüsse möglichst einen großen Qualifikationsraum abdecken müssten, um eine egalitäre Stellung zur akademischen Bildung einnehmen zu können. Drittens wäre entscheidend, welche weiterführenden Qualifikationsmöglichkeiten im Anschluss an hybride Abschlüsse im akademischen Teilsystem möglich sind. Dabei ist insbesondere die Frage relevant, welche akademischen Abschlüsse ein hybrider Abschluss eröffnet. Die drei Kategorien „Zugang“, „Aufstieg“ und „Übergang“ bilden die Basis für die diesem Beitrag zugrunde liegende Analyse (siehe Abb. 1).

Jenseits der drei hier genannten Kriterien sind noch weitere denkbar und sinnvoll. Bernhard etwa definiert auch die Anrechnung von Vorleistungen, die organisationalen Verbindungen oder die Heterogenität der Lernenden wie auch die Anerkennung der Abschlüsse in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen als Kriterien von Durchlässigkeit (vgl. BERNHARD 2017, Kapitel 2). Diese spielen jedoch aufgrund der Fokussierung auf hybride Abschlüsse teilweise eine untergeordnete Rolle und würden in jedem Fall den Rahmen des Beitrags sprengen.

### 3.2 Institutionalisierte Berufsbildungspolitik

Bildungsreformen können u. a. sowohl aus funktionalistischer als auch aus institutionalistischer Perspektive betrachtet werden. Erstere Perspektive geht vom Grundsatz her davon aus, dass Reformen die Absicht haben, die vorherrschende Praxis zu verbessern. Aus einer institutionalistischen Perspektive dagegen werden Reformen insofern skeptisch beobachtet, als in ihnen in erster Linie keine Reaktion auf ein – wie auch immer geartetes – praktisches Problem gesehen wird. Stattdessen werden Reformen als Reaktion auf Institutionen, also Erwartungsstrukturen (vgl. KRÜCKEN 2005, S. 5), verstanden – unabhängig von der tatsächlichen Wirkung der Reformen. Ein Beispiel im Bildungsbereich wäre etwa die Implementation der Bologna-Reformen in der Lehrkräftebildung, die letztlich – entgegen den ursprünglichen Verlautbarungen – zu längeren Studienzeiten (vgl. SCHMEES 2020) und Anerkennungshürden sogar innerhalb von Bundesländern (vgl. FEIERABEND/SCHMEES 2020) geführt haben.

Reformen lassen sich aus einer institutionalistischen Perspektive entsprechend in erster Linie als politische Selbstreferenz klassifizieren, die dazu dienen, dem Erwartungsdruck von außen zu begegnen. Die Problemlösung ist sekundär, ganz im Gegenteil sogar: Diese Reformen lassen sich durch ihre Dysfunktionalität entlarven (vgl. JAKOBI 2009, S. 174). Somit wäre insbesondere zu prüfen, inwieweit die alten Barrieren auch innerhalb dieser neuen, hybriden Strukturen erhalten bleiben. Im Falle der Aufrechterhaltung dieser Barrieren könnte man von loser Kopplung (vgl. WEICK 1976) der an die Erwartungsstrukturen angepassten formalen Strukturen, die Durchlässigkeit suggerieren, und der tagtäglichen Praxen, die Barrieren aufrechterhalten, sprechen. Damit wäre die Differenz zwischen Ist- und Soll-Wert kein Reformunfall, sondern ein kalkulierter Ausweg, um gesellschaftliche Erwartungsstrukturen und Funktionslogiken im Bildungssystem miteinander in Einklang zu bringen – etwa wenn politisch die Öffnung der Hochschulen propagiert wird, aber die „Schließung“ bzw. der Fokus auf „Exzellenz“ honoriert wird (vgl. dazu insbesondere die Fallstudie zu Schottland bzw. ausführlich PILZ 2019).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit hat diese theoretische Positionierung zur Folge, dass den Reformen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem prinzipiell skeptisch gegenübergestanden wird. Ohne deren mögliche Funktionsweise prinzipiell zu leugnen, wird angenommen, dass sich eher eine Entkopplung von Strukturen wie hybriden Bildungsformaten sowie den Praktiken, die Durchlässigkeit verhindern, beobachten lässt.

## 4 Methodische Anmerkungen

Die Analyse basiert auf einem Forschungsprojekt (vgl. FROMMBERGER 2019b), in dem Fallstudien unterschiedlicher Autorinnen und Autoren zu einzelnen Aspekten der Durchlässigkeit in insgesamt acht Bildungssystemen angefertigt wurden. Jede dieser Fallstudien thematisiert ein oder mehrere Bildungsangebot(e), welche die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsteilsystemen stärken soll(en). Die Auswahl der einzelnen Fallstudien erfolgte vor dem Start des Projekts durch die beteiligten Projektpartner/-innen der Bertelsmann Stiftung und der Universität Osnabrück. Insgesamt wurden folgende Fallstudien ausgearbeitet:

1. Der Qualifikationsrahmen in Australien (vgl. SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019b);
2. Das duale Studium in Deutschland (vgl. FROMMBERGER 2019a);
3. Das Higher Apprenticeship in England (vgl. SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019a);
4. Cooperative Education in Kanada (vgl. DEISSINGER 2019);
5. Übergangsoptionen von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung in den Niederlanden (vgl. BUSSE 2019);
6. Die berufsbildende höhere Schule in Österreich (vgl. FROMMBERGER/SCHMEES 2019b);
7. Modularisierung, Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem in Schottland (vgl. PILZ 2019) sowie
8. Berufsmaturität und Höhere Berufsbildung in der Schweiz (vgl. FROMMBERGER/SCHMEES 2019a).

Die Fallstudien zeichnen sich durch heterogene methodische Zugänge aus. In der Regel basieren sie jedoch auf der Auswertung von Literatur im Hinblick auf die jeweilige Fragestellung. Diese Methode wurde mitunter ergänzt durch Interviews (etwa in PILZ 2019) oder die Zweitauswertung eines vorliegenden Evaluationsberichts (in BUSSE 2019).

Die Auswahl der Fallstudien für den vorliegenden Beitrag grenzt sich zweifach von der oben getroffenen Auswahl ab. Zum einen wurden nur Hybridqualifikationen gemäß der Definition im Rahmen dieses Beitrags herangezogen (vgl. Abschnitt 2). Zudem wurde eine geografische Eingrenzung auf Europa vorgenommen. Letztlich wurden vier Fallstudien ausgewählt und für diesen Beitrag mit eigener Schwerpunktsetzung aufbereitet. Im Kern basiert die nun folgende Meta-Analyse auf den Ergebnissen der Autorinnen und Autoren der jeweiligen Fallstudien zu Schottland (PILZ 2019), den Niederlanden (BUSSE 2019), England (SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019a) und Deutschland (FROMMBERGER 2019a).

Für die Meta-Analyse wurden die Ergebnisse der Fallstudien zugrunde gelegt und in Bezug auf den hier verhandelten Gegenstand der hybriden Qualifikationen und die im vorherigen Abschnitt 3.1 eingeführte Konzeptualisierung von Durchlässigkeit in Form der Zugänge, Aufstiege und Übergänge erneut ausgewertet.

## 5 Meta-Analyse der Fallstudien

Im Folgenden werden exemplarisch vier Hybridqualifikationen vorgestellt:<sup>3</sup> das *Higher National Certificate* und das *Higher National Diploma* in Schottland (Abschnitt 5.1), das *Associate Degree* in den Niederlanden (Abschnitt 5.2), das *Higher Apprenticeship* in England (Abschnitt 5.3) sowie das duale Studium in Deutschland (Abschnitt 5.4). Dabei erfolgt zunächst

---

3 Die hier präsentierten Fallstudien sind im Rahmen des Projekts „Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich“ entstanden. Die Fälle zu Schottland, den Niederlanden, England und Deutschland wurden von den Autorinnen und Autoren PILZ 2019, BUSSE 2019, SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019a sowie FROMMBERGER 2019a erarbeitet. Diese Fallstudien bilden jeweils die Grundlage der im Rahmen des vorliegenden Beitrags dargestellten Meta-Analysen.

jeweils eine kurze Einordnung in das jeweilige Bildungssystem, um die hybriden Abschlüsse verorten zu können. Im Anschluss werden die hybriden Abschlüsse inklusive ihrer Zielsetzungen im jeweiligen Bildungssystem vorgestellt, bevor abschließend auf Herausforderungen bzw. Probleme in Bezug auf die Durchlässigkeit unter den oben beschriebenen drei Kriterien, „Zugang“, „Aufstieg“ sowie „Übergang“ eingegangen wird. Die Fallstudien basieren alle auf Meta-Analysen der in Fußnote 3 präsentierten Länderstudien, die stark verdichtet und mitunter ergänzt wurden.

### 5.1 Higher National Certificate und Higher National Diploma in Schottland

Dem schottischen Bildungssystem liegt eine relativ übersichtliche Struktur zugrunde.<sup>4</sup> Nach sieben Jahren im Primarbereich erfolgt der Übertritt in die sogenannte *General Secondary School*, an der alle Schüler/-innen die Sekundarstufe I absolvieren. Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit, die Sekundarstufe II entweder ebenfalls an der *General Secondary School* zu absolvieren oder an ein sogenanntes *Further Education College* zu wechseln. In beiden Fällen kann die HZB erlangt werden. Diese Colleges dienen jedoch nicht nur der Absolvierung der Sekundarstufe II, sondern bieten darüber hinaus auch die Möglichkeit, weiterführende tertiäre Abschlüsse zu erlangen. An den Universitäten, die (inoffiziell) nochmals unterteilt werden können in ehemalige *Polytechnics* und Universitäten, werden darüber hinaus nach dem Übertritt von der Sekundarstufe II die tertiären Abschlüsse „Bachelor“, „Master“ sowie „*Doctor of Philosophy*“ angeboten. Daneben gibt es ein ausdifferenziertes System beruflicher Qualifikationen, die sogenannten *Scottish Vocational Qualifications*, die auf fünf Niveaus angeboten werden und im Rahmen unterschiedlicher Bildungsmaßnahmen erreicht werden können (vgl. PILZ 2010, S. 40).

Ergänzend werden an den *Higher Education Colleges* unterhalb des Bachelorabschlusses das einjährige *Higher National Certificate* und das zweijährige *Higher National Diploma* angeboten. Dabei handelt es sich insoweit um hybride Qualifikationen, als beide Abschlüsse den Übergang in eine Hochschule ermöglichen, an der die Abschlüsse auf einen Bachelorstudiengang angerechnet werden können. Damit wäre der entsprechende Bachelorabschluss als kooperatives Angebot von Hochschulen und (Höheren) Berufsschulen einzuordnen, wobei die Kooperation nicht parallel, sondern sequenziell erfolgt. Beide Abschlüsse sind dabei beruflich fokussiert. Die Abschlüsse erfüllen damit sowohl eine Brückenfunktion als auch eine Funktion der beruflichen Qualifikation im Tertiärbereich.

Der Zugang zu diesen Qualifikationswegen ist prinzipiell über eine HZB oder über einen berufs begleitenden Abschluss von Modulen im Rahmen von *National Courses and Units*<sup>5</sup> möglich. Angeboten wird dieser hybride Weg bis einschließlich zum Bachelorstudiengang. Jedoch ist der Übertritt an Universitäten, die vor 1992 gegründet wurden, in der Regel nicht möglich. Renommierte Universitäten sollen einerseits nach Exzellenz streben, um Drittmittel einzuwerben sowie um die klügsten Köpfe der Welt zu wetteifern. Andererseits sollen sie

4 Die hier dargestellten Ergebnisse sind eine verdichtete und mitunter erweiterte Darstellung aus PILZ 2019.

5 Siehe <https://www.sqa.org.uk/sqa/168.html> (Stand: 25.01.2022).



jedoch „offen für alle“ sein und sich entsprechend an Programmen zur Öffnung des Universitätszugangs beteiligen. Diesen widersprüchlichen Forderungen begegnen die Universitäten insofern, als sie formal die Gesetze zwar einhalten, informell aber bei konkreten Zugangsentscheidungen, die bei den Universitäten selbst liegen, Barrieren für die beruflich qualifizierten Studienbewerber/-innen aufbauen (anschaulich dargestellt in PILZ 2019, Fall 1). Somit bleiben die renommierten Universitäten den beruflich Qualifizierten in der Regel versperrt – sowohl im Rahmen des Angebots hybrider Abschlüsse als auch im Übergang von einem hybriden Abschluss zu einem Bachelorstudiengang.

## 5.2 Associate Degrees in den Niederlanden

Nach einer insgesamt siebenjährigen Grundschulzeit stehen den niederländischen Schülern und Schülerinnen drei Optionen offen:<sup>6</sup> Sie können den sogenannten vorwissenschaftlichen Bildungsgang wählen. Dieser ist mit dem gymnasialen Bildungsweg in Deutschland vergleichbar und dauert insgesamt sechs Jahre. In der Regel mündet dieser Weg direkt in ein Hochschulstudium an einer Universität. Die Alternative zu diesem Weg bietet der höhere allgemeinbildende Ausbildungsgang, der fünf Jahre dauert und den Weg in die Hochschulbildung (HBO) eröffnet, was in Deutschland einem Fachhochschulstudium am nächsten kommen würde. Der dritte, berufsbildende Weg führt in den berufsvorbereitenden Sekundarunterricht (MBO). Dieser kann auf vier unterschiedlichen Stufen gewählt werden, die jedoch auch hintereinander absolviert werden können. Der Abschluss einer Stufe ist damit gleichzeitig auch der Zugang in die folgende Stufe. Die Absolvierung der höchsten Stufe im berufsvorbereitenden Sekundarunterricht (MBO) ebnet ebenfalls den Weg in die Hochschulbildung (HBO).

Um den Übergang vom berufsvorbereitenden Sekundarunterricht (MBO) zur Hochschulbildung (HBO) zu erleichtern, wurde das sogenannte *Associate Degree* nach amerikanischem Vorbild implementiert. Der Abschluss ist einerseits als vollwertiger Hochschulabschluss unterhalb des Bachelors anzusehen und andererseits als Vor- bzw. Zwischenstufe auf dem Weg hin zum Bachelor an einer Hochschule (HBO). Das *Associate Degree* ist insofern hybrid, als es in einer Kooperation zwischen regionalen Berufsbildungszentren und den Hochschulen gemeinsam angeboten werden kann. In der hier eingeführten Klassifikation wäre es demnach ein kooperatives Angebot von Hochschulen und (Höheren) Berufsschulen. Die Abschlussprüfung findet jedoch immer an der Hochschule (HBO) statt wie auch ein sich anschließendes Bachelorstudium.

Der Zugang zum *Associate Degree* ist ausschließlich über die berufliche Bildung (MBO) möglich. Im Anschluss an den *Associate Degree* ist allerdings kein weiterer hybrider Abschluss möglich. Dabei gestaltet sich der Übergang in den Bachelor an den Hochschulen (HBO) als unproblematisch. Der *Associate Degree* kann vollumfänglich angerechnet werden. Die folgenden Abschlüsse sind ausschließlich an Hochschulen (HBO) bzw. Universitäten verankert.

---

6 Die hier dargestellten Ergebnisse sind eine verdichtete und mitunter erweiterte Darstellung aus Busse 2019.

Allerdings erfordert der Übertritt an eine Universität einen ersten Abschluss an den Hochschulen (HBO) in Kombination mit einem Brückenjahr (vgl. BUSSE/FROMMBERGER/MEIJER 2016, S. 33).

### 5.3 Higher Apprenticeships in England

Das englische Bildungssystem gliedert sich in eine sechsjährige Grundschulzeit und einen anschließenden Weg in die *Secondary School*, wo der Sekundarbereich I absolviert wird.<sup>7</sup> Der Sekundarbereich II, auch als *Sixth Form* bezeichnet, kann entweder an der *Secondary School*, an einem *Sixth Form College* oder einem *Further Education College* absolviert werden. Letzteres bietet sowohl den Sekundarbereich II als auch weiterführende Abschlüsse auf dem tertiären Niveau an. Auch in England gibt es ein ausdifferenziertes Universitätssystem, in dem sowohl Universitäten, die nach 1992 gegründet wurden (ehemalige *Polytechnics*), als auch traditionelle Universitäten verankert sind. Nach dem Abschluss der Sekundarstufe I bietet sich den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus die Möglichkeit, in das *Apprenticeship*-System zu wechseln. In diesem System findet eine Berufsausbildung im Betrieb statt, die mit schulischen Elementen ergänzt wird und in einem hierarchischen System klassifiziert wird – vom *Intermediate* über das *Advanced* zum *Higher Apprenticeship*.

Das *Higher Apprenticeship* wird von Betrieben in Kooperation mit Bildungsanbietern, in der Regel *Further Education Colleges* oder ehemaligen *Polytechnics*, angeboten, aber auch private Bildungsanbieter können als Kooperationspartner fungieren. Sie ermöglichen einen tertiären Abschluss über die berufliche Bildung. Die Bewerbung erfolgt in der Regel bei einem Unternehmen, mit dessen Aufnahme gleichzeitig ein Vertrag mit einer sich beteiligenden Bildungseinrichtung geschlossen wird. *Apprenticeship*-Angebote sind auf einer zentralen Datenbank<sup>8</sup> einsehbar. Das *Higher Apprenticeship* ist damit als kooperatives Angebot zwischen Hochschulen und Praxispartnern einzuordnen. Der Besuch der Hochschulen ist kostenfrei, da die Studiengebühren von dem Praxispartner übernommen werden. *Higher Apprenticeships* sind auf der Stufe unterhalb des Bachelors, auf der Stufe des Bachelors und auf der Stufe des Masters möglich. Die letzteren beiden Stufen können auch, wenn angeboten, mit einem sogenannten *Degree Apprenticeship* absolviert werden, mit dessen Abschluss man zusätzlich noch einen vollwertigen Hochschulabschluss erwirbt. Das Angebot ermöglicht es somit, über den beruflichen Weg die Zahl der akademisch Qualifizierten zu erhöhen. Aus individueller Perspektive ist es attraktiv, einen solchen Abschluss zu erlangen, ohne den klassischen Weg über die Universität gehen zu müssen.

In der Regel ist für die Aufnahme in das *Higher Apprenticeship* eine reguläre HZB oder der Abschluss eines *Intermediate Apprenticeship* notwendig. Es ist also auch möglich, eine aufsteigende Qualifizierung innerhalb des *Apprenticeship*-Systems zu realisieren. Das *Higher* bzw. *Degree Apprenticeship* wird aktuell bis einschließlich zum Masterniveau angebo-

7 Die hier dargestellten Ergebnisse sind eine verdichtete und mitunter erweiterte Darstellung aus SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019a.

8 Siehe <https://www.findapprenticeship.service.gov.uk/apprenticeshipsearch> (Stand: 25.01.2022).

ten. Pläne zur Etablierung eines *Apprenticeship* auf der Ebene der Promotion wurden kürzlich aufgegeben (vgl. CAMDEN 2020). Der Großteil der tatsächlichen Angebote ist jedoch auf der Stufe unterhalb des Bachelors verortet. Analysiert man die Zahl und Art der teilnehmenden Hochschulen, so wird auch in diesem Fallbeispiel deutlich, dass die strikte Trennung zwischen Universitäten, die beruflich orientiert sind, die ehemaligen *Polytechnics*, und den renommierten Universitäten auch in diesem System nicht überwunden wird. Die Zahl der renommierten Universitäten, die an dem System teilnehmen, ist marginal. Darüber hinaus ist im *Higher Apprenticeship*-System im Gegensatz zu dem *Degree Apprenticeship*-System nicht die Möglichkeit gegeben, einen Hochschulabschluss zu erwerben, sondern es wird lediglich ein Abschluss auf „Hochschulniveau“ vergeben. Akademische Anschlüsse sind dann nicht möglich.

#### 5.4 Duales Studium in Deutschland

Im deutschen Bildungssystem, das föderal aufgebaut ist und über das daher nur begrenzt allgemeine Aussagen getroffen werden können, erfolgt nach einer vierjährigen Grundschulzeit der Übergang in ein mehrgliedriges Schulsystem auf Sekundarstufe I.<sup>9</sup> Insgesamt können drei Bildungsgänge unterschieden werden, die je nach Bundesland an unterschiedlichen Schulformen angeboten werden. Der hauptschulische Bildungsgang endet nach neun Jahren und bietet als erster Schulabschluss die Möglichkeit, weiterführende Schulabschlüsse zu erwerben oder eine Ausbildung im dualen System zu beginnen; er ist dafür jedoch formal nicht notwendig. Der realschulische Bildungsgang endet mit dem sogenannten mittleren Abschluss und eröffnet über den hauptschulischen Bildungsgang hinaus die Möglichkeit, in eine vollzeitschulische Berufsbildung beispielsweise im Gesundheitswesen oder ein berufliches Gymnasium zu wechseln. Der gymnasiale Bildungsgang führt in der Regel zur gymnasialen Oberstufe, die auch am beruflichen Gymnasium angeboten wird, und weiter zur allgemeinen HZB – dieser Weg eröffnet den Zugang zu allen Hochschulen in Deutschland. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, eine fachgebundene Hochschulreife, eine Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Fachhochschulreife zu erwerben. Diese Möglichkeiten sind bundeslandspezifisch geregelt. An den Hochschulen werden Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, an den Universitäten darüber hinaus auch Promotionen. Neben den Angeboten der Hochschulen sind im tertiären Bildungsbereich auch berufliche Fortbildungsabschlüsse angesiedelt, von denen einige auch auf Masterniveau verortet sind. Ein Promotionsäquivalent (Niveau 8 im Europäischen Qualifikationsrahmen) in der beruflichen Bildung wird in Deutschland nicht angeboten.

Im Rahmen dieser Fallstudie soll das duale Studium im Mittelpunkt stehen. Dabei handelt es sich um ein kooperatives Angebot zwischen Hochschulen und Praxispartnern. In enger Zusammenarbeit mit einem Betrieb bieten Hochschulen, in der Regel Fachhochschulen oder duale Hochschulen, Studiengänge an, die Praxiserfahrung und akademische Qualifi-

---

9 Die hier dargestellten Ergebnisse sind eine verdichtete und mitunter erweiterte Darstellung aus FROMMBERGER 2019a.

kationen miteinander kombinieren. Mit diesem Angebot wird das duale System im tertiären Bildungsbereich weitergeführt. Die Aufnahme in den Studiengang erfolgt über den Betrieb. Nach einer erfolgreichen Bewerbung werden die Studierenden an der mit dem Betrieb kooperierenden Hochschule immatrikuliert.

Im Gegensatz zu einem regulären Studium an einer Fachhochschule wurden hierbei keine erleichterten Zugangsbedingungen geschaffen (vgl. BANSCHERUS/BERNHARD/GRAF 2016, S. 38f.). In Bezug auf das Angebotsspektrum kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Angebote im Bachelorbereich verankert ist. Vereinzelt gibt es jedoch auch duale Masterstudiengänge. Eine duale Promotion ist allerdings nicht möglich. Zu Übergängen an Universitäten für eine Promotion liegen bisher keine Zahlen separat für das duale Studium vor. Eine regelmäßig durch die Hochschulrektorenkonferenz durchgeführte Umfrage zur Promotion mit einem Abschluss der Fachhochschulen jedoch kommt aktuell auf einen Anteil von 2,5 Prozent. Zudem betrachten nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Universitätsprofessoren und -professorinnen ihre Kollegen und Kolleginnen von den Fachhochschulen als dafür geeignet, sich an Promotionsverfahren zu beteiligen (vgl. HRK 2019, S. 5). Beides kann auf eine institutionelle Diskriminierung hinweisen.

## 6 Die Perpetuierung der Säulen durch hybride Abschlüsse

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass der theoretische Rahmen in Kombination mit der Fallauswahl eine erste Antwort auf die eingangs gestellte Frage geben kann, ob Hybridqualifikationen zur Überwindung des Konkurrenzverhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung beitragen. Im horizontalen Vergleich der vier Fallstudien muss dies in der Tendenz verneint werden. In nur einem der vier betrachteten Fälle konnten Zugangswege für beruflich Qualifizierte in das Hochschulstudium erweitert werden. Lediglich für das *Higher Apprenticeship* kann reklamiert werden, dass eine zusätzliche Zugangsoption geschaffen wurde. Die Aufstiege innerhalb des „hybriden Systems“ enden spätestens beim Masterabschluss, bei zwei der vier untersuchten Typen bereits beim Bachelorabschluss bzw. dem *Associate Degree*. Beim Übertritt in das akademische System kann fallübergreifend beobachtet werden, dass vor allem traditionelle Hochschulen in den untersuchten Bildungssystemen Barrieren gegenüber den Absolvierenden hybrider Qualifikationen aufbauen. Diese Ausführungen sind in Tabelle 1 nochmals zusammengefasst.

Tabelle 1: Durchlässigkeit im internationalen Vergleich

	Schottland	Niederlande	England	Deutschland
Zugang für beruflich Qualifizierte	Ja, bei der Absolvierung geeigneter Module	Ja, aber keine Erweiterung zu den bisherigen Möglichkeiten	Ja, über das <i>Intermediate Apprenticeship</i>	Nein, in der Regel nur mit HZB
Aufstiege innerhalb des hybriden Systems	Hybride Qualifikation bis zum Bachelorabschluss	Hybride Qualifikation bis zum <i>Associate Degree</i>	Hybride Qualifikation bis zum Masterniveau	Hybride Qualifikation in der Regel bis zum Bachelorabschluss, vereinzelt auch Masterabschluss
Übergänge von der hybriden in die akademische Bildung	Eintritt in traditionelle Universitäten erschwert	Eintritt in die Universitäten nur mit Brückenjahr nach einem Bachelorabschluss	Lediglich ein Abschluss auf <i>Degree</i> -Level, daher keine Übergänge möglich	Institutionelle Barrieren beim Übertritt in eine Promotion wahrscheinlich

Letztlich muss festgestellt werden, dass institutionelle Barrieren, operationalisiert über das Nichtvorhandensein von Durchlässigkeit, auch bei Hybridabschlüssen beobachtet werden können. Durch die Analyse der Zugänge, Aufstiege und Umstiege konnten in allen vier Fällen insofern Reformbrüche festgestellt werden, als zumindest bezogen auf einzelne Kriterien keine Durchlässigkeit attestiert werden kann (zu einem ähnlichen Ergebnis für Kanada kommen Deißinger/Heininger in diesem Band). Überspitzt formuliert haben die hier untersuchten hybriden Qualifikationen damit auch nur ein hybrides Durchlässigkeitsprofil.

Genau hier wird der neoinstitutionalistische Blick relevant, mit dem eben diese Reformbrüche fokussiert werden. Demnach bieten die hier dargestellten Hybridqualifikationen die Möglichkeit, Reformaktivität auf dem Feld der Durchlässigkeit zu demonstrieren, ohne das System als Ganzes infrage stellen zu müssen. Die Reformen werden in die bestehende Logik integriert bzw. eingepasst und konterkarieren damit einen Grund ihrer Einführung. Gleichzeitig kann die Reformaktivität immer dann ins Feld geführt werden, wenn etwa das Durchlässigkeitsproblem im Diskurs angemahnt wird. Allein das Vorhandensein dieser Reformaktivität bietet somit zumindest das Potenzial, weitreichende Forderungen zu unterbinden. Unter dem Deckmantel von Reformen zur Erhöhung der „Durchlässigkeit“ wird dann *de facto* eine „Nichtdurchlässigkeit“ verstetigt.

## Literatur

- BANSCHERUS, U.; BERNHARD, N.; GRAF, L.: Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge. Berlin 2016
- BERNHARD, N.: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen, Berlin, Toronto 2017
- BUSSE, G.: Übergangsoptionen von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung in den Niederlanden. Gütersloh 2019
- BUSSE, G.; FROMMBERGER, D.; MELJER, K.: Niederlande. Bielefeld 2016
- CAMDEN, B.: Minister forces all employers to drop PhD apprenticeship plans. In: FE Week v. 18.06.2020
- DEISSINGER, T.: Cooperative Education in Kanada. Gütersloh 2019
- DEISSINGER, T.; FULLER, A.; HELMS JØRGENSEN, C.; AFF, J. (Hrsg.): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy. Structures and problems in the context of european vet policy. Bern 2013
- ECKELT, M.: Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Zugl. Dissertation. Bielefeld 2016
- FEIERABEND, M.; SCHMEES, J. K.: Einheit in Vielfalt? Ein exemplarischer Vergleich der Studienprogramme für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt in Niedersachsen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung 3 (2020) 1, S. 480–491
- FROMMBERGER, D.: Das duale Studium in Deutschland. Gütersloh 2019a
- FROMMBERGER, D.: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh 2019b
- FROMMBERGER, D.; SCHMEES, J. K.: Berufsmaturität und höhere Berufsbildung in der Schweiz. Gütersloh 2019a
- FROMMBERGER, D.; SCHMEES, J. K.: Die berufsbildende höhere Schule in Österreich. Gütersloh 2019b
- FROMMBERGER, D.; SCHMEES, J. K.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Kooperative Hochschulangebote im internationalen Vergleich. In: KERST, C.; WOLTER, A. (Hrsg.): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung – Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Wiesbaden 2022, S. 67–81
- GRAF, L.: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen, Berlin, Toronto 2013
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.): Promotionen von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Promotionen in kooperativen Promotionsverfahren. HRK-Umfrage zu den Prüfungsjahren 2015, 2016 und 2017. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2019. Berlin 2019. URL:

[https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/HRK\\_1\\_2019\\_Kooperative\\_Promotion.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/HRK_1_2019_Kooperative_Promotion.pdf) (Stand: 23.12.2021)

- JAKOBI, A. P.: Internationalisierung lebenslangen Lernens. In: KOCH, S. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden 2009, S. 172–189
- KRÜCKEN, G.: Amerikanischer Neo-Institutionalismus. Europäische Perspektiven. Bielefeld 2005
- MERTON, R. K.: The Thomas Theorem and The Matthew Effect. In: Social Forces (1995) 74, S. 379–424
- PILZ, M.: Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland. Schottland. Bielefeld 2010
- PILZ, M.: Modularisierung, Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem in Schottland. Gütersloh 2019
- SCHMEES, J. K.: Lehrer\*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich. Zugl. Dissertation. Bad Heilbrunn 2020
- SCHMEES, J. K.; POPKOVA, T.; FROMMBERGER, D.: Das Higher Apprenticeship in England. Gütersloh 2019a
- SCHMEES, J. K.; POPKOVA, T.; FROMMBERGER, D.: Der Qualifikationsrahmen in Australien. Gütersloh 2019b
- WEICK, K. E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1976) 1, S. 1–19

Philipp Gonon

## ► **Bachelorisierung der Berufsbildung oder Verberuflichung der Allgemeinbildung? Berufsbildung in der Schweiz im postindustriellen Drift**

In der Schweiz ist die berufliche Erstausbildung für einen sehr großen Anteil der Jugendlichen nach wie vor ausbildungsrelevant. Dies ist ein Ergebnis der stetigen Entwicklung des Berufsbildungssystems, das sich auch – ursprünglich aus dem Zunftwesen hervorgegangen – im Zeitalter der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft gehalten hat. Demgegenüber sind Gymnasien und andere Schulformen auf der Sekundarstufe II erst seit den 1960er-Jahren jenseits einer schmalen Elite bedeutsam. Trotz periodisch aufflackernder Fachkräftemangeldiskussion, die u. a. auch hochqualifizierte Tätigkeiten betrifft und einen Ausbau des akademischen und auf Hochschulen ausgerichteten Bildungswesens nahelegt, hat sich die Berufsbildung auch im postindustriellen Zeitalter erstaunlich gut gehalten. Dank einem Zugang zum Bachelorstudium auf Fachhochschulebene und neuerdings einer angestrebten Neuausrichtung der Höheren Berufsbildung auf einen „*Bachelor Professional*“ kann sich die Berufsbildung auch gegenüber schulischen und akademischen Alternativen weiterhin gut halten.

### **1 Einleitung**

Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Gegenüberstellung werden bis in die heutigen Tage vorwiegend bildungspolitisch und institutionell diskutiert. Der Allgemeinbildung, die in den Gymnasien und den Universitäten vorwiegend angesiedelt sei, wird in der Tradition ein Exklusivitätsanspruch unterstellt, der entsprechende Begabungen und Fähigkeiten voraussetzt. Berufsbildung galt vom Anspruch als weniger umfassend und gehaltvoll und setzte auf die praxisbezogene Qualifizierung einer Arbeitnehmerschaft. Universitäten und Gymnasien waren so gesehen für das Bürgertum gedacht, während die Berufsbildung die Bildung für – um ein August Bebel zugeschriebenes Bonmot aufzugreifen – die „Beherrschten“ sei (siehe GREINERT 1994, S. 363).



Heute gerät diese Unterscheidung unter Druck und wird zunehmend aufgeweicht: Die Nützlichkeit bzw. Verwertbarkeit von Bildung auch in der Arbeitswelt ist ein Anspruch, welcher ebenso für akademische Bildung gilt, während umgekehrt berufliche Bildung allgemeinbildende Elemente, die über spezifische und anwendungsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten hinausweisen, einschließen muss, um bestehen zu können. Mit der Bildung in der Moderne und der Massengesellschaft (vgl. WAGNER 2009) wird Bildung ein Muss für alle Bevölkerungsschichten, will man in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft auf einen grünen Zweig kommen.

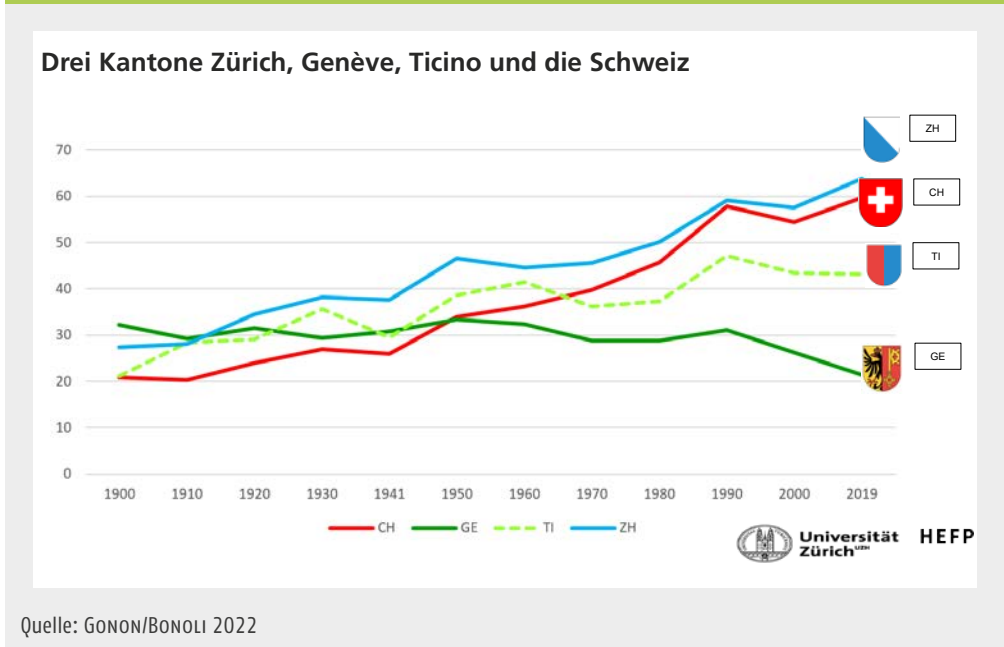
Vor allem in den Ländern, die ursprünglich ein stark ausgebildetes gewerbliches, handwerkliches und kleinbetrieblich basiertes Ausbildungssystem organisierten, so wie es aus dem Zunftwesen hervorgegangen war (also Deutschland, Österreich und die Schweiz), hat sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts ein Berufsbildungssystem entwickelt, das für einen großen Teil der Jugendlichen für ihre Ausbildung bedeutsam wurde. Die entscheidende Frage war, wie im Zeitalter des Industrialismus Bildung bzw. berufliche Bildung sich entwickelt und differenziert. Dies wird im Folgenden anhand der Schweiz dargestellt.

## 2 Schweizer Berufsbildung als Erfolgsgeschichte

Die Bedeutung der beruflichen Bildung in der Schweiz ist, vor allem international betrachtet, enorm. 66 Prozent der Jugendlichen in der Alterskohorte 15 bis 18 Jahre absolvieren eine berufliche Grundbildung, und zwar in der Regel in einer dualen beruflichen Ausbildung. Allerdings sind die kantonalen Unterschiede beträchtlich. So ist der Anteil der Jugendlichen, die in Genf eine duale Berufsausbildung wahrnehmen, deutlich geringer als im Kanton Appenzell. Es gibt ein Ost-West-Gefälle bezüglich der Nachfrage der Berufsbildung.

Es besteht hierbei nicht nur ein Stadt-Land-Graben, sondern auch sprachregional und je nach Kanton sind die Quoten unterschiedlich.

Abbildung 1: Entwicklung der Lehrlingsquote von 1900 bis 2019 in der Altersgruppe 15 bis 18 Jahre in der Schweiz und in drei Kantonen (Genf, Tessin, Zürich) (in %)



Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz wird sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung häufig als Erfolgsgeschichte dargestellt. Anders als in vielen Ländern, auch solchen mit dualer Berufsbildungstradition wie Deutschland und Österreich, wird der Umstand hochgehalten, dass die Anzahl der beruflichen Ausbildungen anteilmäßig nicht gesunken ist; man hält sozusagen dem seit den 1960er-Jahren anhaltenden Akademisierungssog stand. Dies ist im Wesentlichen auch ein Ergebnis einer Berufsbildungsgesetzgebung, die bereits seit dem ersten Bundesgesetz 1930 und den folgenden (1963, 1978, 2002) auf die Förderung der beruflichen Bildung auf allen Ebenen setzte (vgl. GONON 2018).

Auch deshalb wird vonseiten der Politik angemahnt, dass die Schweiz ihre „Vision“ weiterhin konsequent verfolgen soll und darüber hinaus sich selbst auch international besser positionieren sollte (siehe SBFI 2022).

Berufsbildung genießt nach wie vor eine hohe Wertschätzung quer durch alle politischen Lager und in der gesamten Bevölkerung. Zum einen können bis heute einige Bankdirektoren und Kader in der Wirtschaft auf einen beruflichen Abschluss verweisen, zum anderen gibt es auch Kinder von Akademikerinnen und Akademikern, die durchaus auch eine berufliche Ausbildung in Betracht ziehen.

Die letztere Feststellung darf allerdings nicht dazu führen, dass man die soziale Konnotation, die dennoch mit einer beruflichen Ausbildung verbunden ist, bzw. die Benachteiligung

gung von bestimmten Gruppen auch in der Schweiz „vergisst“. Immerhin ist die Berufsbildung auch ein weithin anerkanntes Integrationsgefäß, gerade für Personen, die nicht in der Schweiz sozialisiert wurden.

### 3 Debatte um den Fachkräftemangel

Dieser Erfolgsgeschichte zum Trotz ist aber auch festzustellen, dass die Wirtschaft periodisch einen Mangel an Fachkräften beklagt: nicht nur im Gesundheitsbereich (Ärztinnen bzw. Ärzte und Pflegepersonal), sondern ebenso in der Informatik und insgesamt für viele Karrierestellen in fast allen schweizerischen Branchen und in der öffentlichen Verwaltung. Hier setzt man stark auf die Hochschulabsolventinnen und -absolventen, häufig rekrutiert aus den benachbarten Ländern. In wirtschaftlichen Kreisen, auch wenn das oft nicht laut artikuliert wird, aber auch vonseiten der Eltern wird neben der beruflichen Bildung auf Matura bzw. Abitur plus Studium gesetzt – falls die Möglichkeit besteht. Hier unterscheidet sich die Schweiz nicht fundamental von anderen Ländern. Auf der gymnasialen Seite besteht allerdings Knappheit, d. h., die Nachfrage übersteigt bei weitem das Angebot; und der gymnasiale Weg für die Sprösslinge ist hürdenreich. Der Zugang ist – in vielen Kantonen politisch so gewollt – erschwert. Ähnlich wie bei Medizinstudienplätzen ist die Aufnahmekapazität beschränkt, auch wenn dies oft nicht so offen kommuniziert wird. Es gibt diesbezüglich regionale und kantonale Unterschiede: Die Quote der Maturandinnen und Maturanden ist in Genf, Tessin und Basel weit höher als in Zürich und in der Ostschweiz. Auch hinsichtlich der Quote der Berufsmaturität, also die Verbindung von (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung und beruflicher Grundbildung, sind die Unterschiede je nach Kanton beträchtlich (vgl. HÄGI 2019). Hier gelangen wir an die Frage der kantonalen Bildungspolitik, die bezüglich der Ausgestaltung der Sekundarstufe II bedeutsam sind.

Eine größere Veränderung hat sich im Verlaufe der 1960er-Jahre ergeben. Während früher die berufliche Grundbildung als ausreichende Basis für eine lebenslange Berufstätigkeit galt, ist es seit den 1960er-Jahren eher eine – wie es auf Deutsch heißt – „Erst“-Ausbildung. Berufliche Bildung ist, so gesehen, nicht identisch mit einer gymnasialen Bildung, welche ja die Vorbereitung zu einer akademischen Bildung ist. Ein Abitur bzw. eine Maturität hat noch keinen besonderen Wert als solchen (außer eben, dass damit eine Zugangsberechtigung ermöglicht wird) und gilt im Arbeitsmarkt in erster Linie nicht als eine Berufsqualifizierung. Erst ein akademischer Abschluss ist so gesehen das (gute) Ende einer Erstausbildung. Diese Unterschiede implizieren auch finanzielle Aspekte, die u. a. das Stipendienwesen betreffen: Lernende bilden sich aus und erarbeiten ihren Unterhalt, während Schülerinnen und Schüler elterliche Zuwendung und öffentliche Unterstützung beanspruchen können.

Die Frage, wie Fachkräftemangel zu beheben ist, stellt sich in mehrfacher Hinsicht und ist nicht nur eine Problematik des Bildungswesens. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient daher die Debatte bezüglich der Bedeutung des Fachkräftemangels. Nicht nur gibt es unterschiedlichste Ansichten, ob dies überhaupt ein „Problem“ ist. Prognosen für Deutschland,

aber auch für die Schweiz stellen große Bedarfe in verschiedenen Sparten fest. Während die Einfacharbeiten im Gastgewerbe und in der Landwirtschaft weniger stark thematisiert werden und vor allem als eine Frage der Öffnungs- und Schließungspolitik bzw. Migrations- und Flüchtlingspolitik angesehen werden, sind Pflegeberufe oder akademische Tätigkeitsbereiche nicht nur, aber durchaus auch, Bildungsfragen. Insbesondere im medizinischen bzw. Gesundheitsbereich wird seit Jahrzehnten auf eine Knappheit an Ausbildungsgelegenheiten hingewiesen. Damit einher geht eine Kritik an den Selektionsbedingungen, die neben der Matura einen Eignungstest einschließen. Erst allmählich wird an der Ausbildungskapazität etwas geschraubt, nachdem der allergrößte Teil der Ärztinnen und Ärzte in den Krankenhäusern ebenso wie im Hausarztbereich nicht in der Schweiz ausgebildet wurde. Auch neuere Trends, z. B. der derzeitige Zulauf hinsichtlich Gesundheitsberufen kann diese Ausgangslage illustrieren: Zwar wählen viele diese Grundbildung; ein doch beträchtlicher Teil bildet sich dann aber gleich unmittelbar weiter und zwar an Höheren Fachschulen in der Deutschschweiz und an Fachhochschulen in der Westschweiz. All diesen Entwicklungen zum Trotz rechnet man künftig mit 65.000 fehlenden Pflegekräften bis 2030 – u. a. auch deshalb, weil 40 Prozent der ausgebildeten Pflegefachleute im Verlauf ihrer Karriere wieder aus dem Beruf aussteigen (vgl. FUMAGALLI 2021). Arbeitsbedingungen, Lohn, aber auch die nationale und internationale Arbeitsmarktsituation inklusive Migrationspolitik sind hierbei Faktoren, die zusammenspielen. Der Fachkräftemangeldiskurs sollte also nicht nur die Frage berücksichtigen, ob genügend qualifizierte Fachkräfte ausgebildet werden, sondern auch die Frage, ob sie dem Arbeitsmarkt erhalten bleiben.

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass für den künftigen Arbeitsmarkt mehr und mehr Qualifikationen erforderlich sind und daher das (Berufs-)Bildungssystem sich auf diesen Trend einstellen sollte, indem insbesondere Weiterbildung und höhere Bildung zu fördern seien. „Avenir Suisse“, ein stark auch mit der exportorientierten Industrie verbundener *Think Tank*, argumentierte 2010, dass der „massive Humankapitalimport“ (AVENIR SUISSE 2019, S.19) in die Schweiz zeige, dass die stark verwurzelte Berufsbildung sich ändern müsste und beispielsweise auch duale Hochschulen wie in Deutschland als Option zu prüfen seien. Die Fachkräftemangeldebatte habe auch die Dimension des demografischen Wandels zu berücksichtigen, und aus dieser Sicht sei eine Beschränkung des gymnasialen Zugangs, um die Bedeutung der beruflichen Bildung auch künftig zu erhalten, falsch, da damit der Mangel an Akademikerinnen und Akademikern weiter verschärft würde (vgl. ebd., S. 86).

#### **4 Bildungsexpansion und Weichenstellungen – technische Bildung, Gymnasien und Berufsbildung**

Fachkräftemangel ist nicht identisch mit Akademikermangel, dennoch war, wie im historischen Rückblick festzustellen ist, gerade die Debatte um fehlende Fachkräfte mit ein Auslöser, um Gymnasien aufzubauen. Die in den 1950er- und 1960er-Jahren verfassten Memoranden bzw. nach den verantwortlichen Arbeitsgruppenleitern benannten Strategiepapiere

„Bericht Hummler“ (1959), „Schultz“ (1963) und „Labhardt“ (1964) legten ihren eigentlichen Schwerpunkt auf die Hochschulen, die es auszubauen gelte. Die Kantone seien überfordert, und daher müsste der Bund intervenieren bzw. diesen Aufbau unterstützen und mitsteuern. Besonders der erste Bericht des Delegierten des Bundesrates für Arbeitsbeschaffung, Fritz Hummler, noch im Geiste der Systemkonkurrenz zwischen West und Ost verfasst, wies auf die technische Bildung hin bzw. auf einen Mangel an „richtig“ ausgebildeten bzw. nicht vorhandenen Fachkräften. Im Rahmen der „Bildungsexpansion“ erhielt die technische Bildung hohe Priorität. Zunächst ging es um die Sicherung eines wissenschaftlich-technischen Nachwuchses. Es sollten hierbei auch Laufbahnen nach der beruflichen Grundbildung geschaffen werden, dennoch ging es nicht um die Öffnung der höheren Bildung für breite Bevölkerungsschichten. Die Überlegungen zur technischen Bildung und zur Definition des Abschlusses von Personen, die nach einer Lehre eine höhere technische Schule absolvierten, waren dann jedoch ein wichtiger Aspekt der späteren Berufsbildungsgesetzgebung aus dem Jahre 1963. So wurde auch die Gründung neuer höherer Fachschulen angeregt, sodass die berufliche Fort- und Weiterbildung auf höherem Niveau differenziert werden konnte. Die berufliche Weiterbildung war nun Teil des Berufsbildungssystems und konnte auch von Bundesbehörden subventioniert werden. Im Gegensatz zu den Absolventinnen und Absolventen der Eidgenössischen Technischen Hochschule, die einen Ingenieurabschluss erhielten, mussten die Diplome der höheren Fachschulen auch den Titel „Techniker/-in“ (aber keinesfalls „Ingenieur/-in“) in ihrer Berufsbezeichnung führen. Kernstück des Ausbaus war und blieb der akademische Zweig mit den Gymnasien und den Universitäten.

Diese Debatte, die auch im Zusammenhang mit dem in den Ländern des Westens ausgelösten „Sputnik-Schock“ zu sehen ist und Ende der 1950er-Jahre begann, hatte zudem eine kantonale Dimension: Es wurde z. B. argumentiert, dass im Kanton Luzern nur wenige Personen, die als Ingenieure bzw. Ingenieurinnen oder Techniker/-innen tätig sind, aus Luzern stammen. Diesem Mangel an qualifizierten Personen sollte durch die Gründung einer eigenen höheren Fachschule begegnet werden. Die lokalen Firmen, insbesondere die exportorientierten, befürworteten die Gründung einer neuen höheren technischen Schule und stellten sogar Gebäude für die Errichtung einer solchen Institution zur Verfügung. Ausdrücklich wurde darauf hingewiesen, dass Techniker/-innen auf ihre bisherige Berufsausbildung aufbauen könnten und ein beruflicher Lehrabschluss eine wichtige Ausgangslage biete (vgl. BÜCHEL 2018, S. 136). Das Konzept, den Lernenden nach Abschluss einer beruflichen Bildung Wege insbesondere in Richtung einer Tätigkeit als Techniker/-in anzubieten, wurde durch die nationale Gesetzgebung vorangetrieben und eröffnete damit den Weg zu einer Karrierisierung der Berufsbildung.

In den Beratungen über die neue Gesetzgebung ist daher oft von „Aufstiegsmöglichkeiten“ die Rede, vor allem im Zusammenhang mit den höheren Fachschulen. Deshalb definierten auch die kantonalen Gesetzgebungen die Berufsbildung in einem weiteren Sinne, der auch die berufliche Weiterbildung einschloss und Wege in die höheren Fachschulen eröffnete.

Eigentlich war die Debatte rund um die Bildungsexpansion darauf ausgerichtet, mehr technischen Nachwuchs in der Schweiz zu erzeugen. Dabei wurde dann allerdings – wie auch in anderen Ländern – nicht primär die berufliche Bildung ausgebaut, sondern die – wie sie in der deutschen Schweiz hießen – „Mittelschulen“, d. h. die Gymnasien. Mit der Schaffung von mehr Gymnasien stieg im Verlauf der Jahre auch der Frauenanteil an dieser Ausbildungsform. Junge Frauen stellen heute die Mehrheit (gegen 60 %) im Gymnasium, während bei den beruflichen Ausbildungen der Männeranteil dominanter ist.

Insofern war das Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1963 ein entscheidendes Mittel. Mit diesem Gesetz wurden (erstmalig) die Berufsschulen als Bestandteil der beruflichen Ausbildung gefasst. Außerdem war die neue Bezeichnung des Gesetzes bedeutsam: Anstelle des ersten Gesetzes, das „Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung“ hieß, war nun vom „Bundesgesetz über die Berufsbildung“ die Rede. Damit wurde auch explizit die Möglichkeit für Weiterbildungen eingeschlossen. Darüber hinaus fand eben die technische Bildung Eingang in diese Gesetzgebung, die sich auch in der Folge in der Gründung von weiteren höheren technischen Lehranstalten äußerte (siehe auch WETTSTEIN 2020).

Bis in die heutigen Tage ist die Forderung, mehr bezüglich technischer Bildung zu unternehmen, nicht verstummt. Sie ist eingebunden in das Anliegen, Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) zu fördern, und wieder mit dem Anspruch verknüpft, Fachkräftemangel zu verhindern. In den Fokus geraten sind gerade auch junge Frauen. Mädchen schließen MINT-Vertiefungen am Gymnasium und dementsprechende Studienwahlen großmehrheitlich aus. Frauen sind in der Berufsbildung sowohl in MINT-affinen Tätigkeiten als auch in entsprechenden Bildungsgängen der Höheren Berufsbildung und an den Fachhochschulen auffällig stark untervertreten (vgl. GONON 2014).

## 5 Bildung als Qualifizierung für die Wirtschaft: von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft

Im Blickpunkt bezüglich beruflicher Bildung, aber auch bezüglich Gymnasien ist in den letzten Jahren immer mehr die Hervorhebung wirtschaftlicher Zielsetzungen getreten. Dank Bildung prosperiert die Wirtschaft, dank Bildung und Weiterbildung sind die Einzelnen befähigt, den Anforderungen des Arbeitsplatzes gewachsen zu sein. Auch die Hochschulen haben sich mit dem Bologna-System „*Employability*“ auf die Fahnen geschrieben.

Heute ist im Zusammenhang mit dem technologischen Wandel eine Dynamik entstanden, die auch von den Betrieben nicht einfach zu bewältigen ist. Berufe wandeln sich permanent und werden obendrein mit „neuen“ Ansprüchen versehen: Digitalisierung und Nachhaltigkeit, um nur zwei neuere und gewichtige Forderungen zu benennen.

Die Frage stellt sich, ob Berufe überhaupt noch geeignete Gefäße sind, um sich für die Wirtschaft von morgen zu qualifizieren. Diese in Deutschland geführte Diskussion findet sich auch – abgeschwächt – in der Schweiz. Vor allem die engere Bindung von Berufen an Gewerbe, Handwerk und industrielle Tätigkeiten in Westeuropa und ebenso in der Schweiz

scheint an Bedeutung zu verlieren, denn es hat eine Ausdünnung der „Ränge der Industriearbeiter und Bürohilfskräfte“ gegeben, während umgekehrt gut bezahlte Berufe auf der Führungsebene expandierten und damit einhergehend eine „berufsstrukturelle Aufwertung“ stattfindet (OESCH 2015, S. 131).

Insgesamt hat in den letzten Jahren – allen großflächigen Negativszenarios zum Trotz – eine Höherqualifizierung stattgefunden. Wenn wir Untersuchungen lesen wie diejenigen von Susskind/Susskind (2015) oder Frey (2019), die von einem Ende der Berufe, wie auch von leeren Fabrikhallen bzw. eine Ersetzung menschlicher Arbeitskräfte durch Roboter sprechen, so erstaunen die heimischen Prognosen in der Schweiz, die „gelassen“ wirken und weder eine professionelle Überqualifizierung befürchten, noch eine Obsoleszenz bezüglich mittel- und hochqualifizierter Arbeitskräfte in naher Zukunft sehen.

Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass insgesamt eine Desindustrialisierung stattgefunden hat, wie sie etwa Lutz Raffael für Deutschland, Frankreich und England beschreibt. Die Auswirkungen auf die berufliche Bildung sind in allen Ländern unübersehbar. Während England sich auf modulare *Job Skills* eingelassen hat, neuerdings allerdings auch wieder „*Modern Apprenticeships*“ ausbaut, Frankreich insgesamt den allgemeinbildenden Teil massiv vorantrieb, hat im Vergleich einzig Deutschland konsequent die praxisorientierte Vermittlung von Fachwissen und das damit verknüpfte System der dualen Berufsbildung weiterverfolgt. Mit Blick auf „die Transformationen der industriellen Welt“ habe die duale Berufsbildung diesen Wandel „überraschend unbeschadet“ überstanden (RAFFAEL 2019, S. 276). Dennoch ist insgesamt seit der Jahrtausendwende ein Wandel bezüglich Bildung in Richtung Kompetenzorientierung, neue Wissensordnungen und veränderte Produktionsregimes, ja, insgesamt eine Ausrichtung hin zu „postindustriellen Bildungsideologien“ erfolgt (ebd., S. 255).

So weist auch die Wahl der Ausbildungsplätze vonseiten der Berufsanfänger/-innen darauf hin, dass die Schweiz sich von einem gewerblich-industriellen Schwerpunkt entfernt hat und in der Dienstleistungsgesellschaft angekommen ist:

**Tabelle 1: Trend zu Dienstleistungen: Die zehn meist gewählten Berufsausbildungen in der Schweiz (2020)**

Berufe	Total
Kaufmann/-frau EFZ (alle Profile)	12.814
Fachmann/-frau Gesundheit EFZ	4.920
Detailhandelsfachmann/-frau EFZ	4.339
Fachmann/-frau Betreuung EFZ	3.795
Informatiker/-in EFZ	2.194
Elektroinstallateur/-in EFZ	1.891
Logistiker/-in EFZ	1.778
Detailhandelsassistent/-in EBA	1.556
Koch/Köchin EFZ	1.540
Zeichner/-in EFZ	1.536

Anm.: EFZ steht für Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, der Berufsausweis für Berufslernende nach erfolgreichem Abschluss einer drei- oder vierjährigen Lehre in der Schweiz. EBA steht für den Abschlussausweis einer zweijährigen beruflichen Grundbildung, die mit einer Prüfung erfolgreich abgeschlossen wurde.

Quelle: SBFI 2021, S. 12

Mit Abstand die meisten Berufswahlen finden im Dienstleistungsbereich statt: Kaufmännisches, Handel, Verkauf und Pflege. Selbst ein so einflussreicher Beruf wie Informatiker/-in ist bezüglich der Gewichtung relativ bescheiden, was auch an den angebotenen Ausbildungsplätzen liegt. Industrielle Berufe wie Polymechaniker/-in, ebenso gewerbliche Tätigkeiten wie Bäcker/-in, Coiffeur/-in und Maler/-in sind seit Jahren schon in die hinteren Ränge verwiesen.

Berufsausbildungen wandeln sich, d. h., neue entstehen und ältere werden neu konzipiert. Gerade deshalb wird auch nicht ein Ende der Berufe insgesamt erwartet. Die Berufsverbände bzw. Organisationen der Arbeitswelt sind angehalten, quasi in einem dauernden Prozess (im Fünf-Jahres-Rhythmus) ihre Berufsreglemente bzw. Bildungsverordnungen und Bildungspläne zu erneuern (vgl. BÜRGI/GONON 2021). Der Anspruch, in kurzer Zeit das gesamte Ausbildungsreglement zu erneuern, ist einerseits angesichts der rapiden Veränderungen in der Produktion verständlich, andererseits überfordert es insbesondere kleinere Verbände und Personen, die sich nebenamtlich um die Weiterentwicklung von Berufen kümmern (siehe BÜRGI/GONON 2019).

Auch vonseiten der Jugendlichen ist der Einstieg in die berufliche Grundbildung oft nicht reibungslos. Einem guten Drittel ist der direkte Zugang verwehrt, sei es, weil sie keine passende Lehrstelle finden oder aber aufgrund schulischer Vorleistungen nicht erfolgreich in der Lehrstellensuche sind (vgl. SACCHI/MEYER 2016). Ein Anteil von zehn Prozent erlangt gemäß einer Längsschnittstudie keinen nachobligatorischen Abschluss (vgl. MEYER 2018). Gerade in jüngster Zeit seien auch wiederum die Anteile der Unqualifizierten gestiegen (vgl. ZÜRCHER 2021). Insgesamt wird dem Schweizerischen Bildungssystem vorgehalten, dass es



zu stark auf Selektion statt Förderung setze, mit der Folge, dass der Anteil derjenigen, die keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen, seit Jahren gleich hoch sei (vgl. ebd.).

Die Gefahr, dass bei einer Nichtqualifizierung das Risiko von Arbeitslosigkeit größer ist und prekäre Arbeitsbedingungen in Kauf genommen werden müssen, ist gegeben.

Es besteht allerdings nach wie vor ein Bereich, in welchem Niedrigqualifikation weiterhin ein Potenzial entfaltet und dies so einfach nicht verschwinden wird, so wie etwa im Gastgewerbe, Bau und in anderen Teilbereichen von Industrie und Dienstleistungen.

## 6 Lifelong Learning oder die Einladung, sich weiterzubilden – Pädagogisierung und Karrierisierung der Berufsbildung

Wohl einer der am weitesten heute als selbstverständlich angesehenen Aspekte ist die Erwartung, dass Berufe und berufliche Bildung als Bildungsschritt, als Bestandteil einer auf Bildung basierenden Laufbahn in der Arbeitswelt gesehen werden. Berufsbildung ist nicht nur auf unmittelbare Arbeitsbefähigung ausgerichtet, sondern als berufliches Karrieremodul bietet sie auch die Möglichkeit, im Bildungssystem selbst zu avancieren. Damit ist die Qualifizierung für die Wirtschaft nicht mehr die einzige oder die zentrale Rechtfertigung, warum Jugendliche eine Ausbildung machen sollten. Dementsprechend hat sich in der Schweiz in einer doch relativ kurzen Zeit die Anzahl der Abschlüsse auf tertiärem Niveau massiv gesteigert. In entsprechenden Untersuchungen wird allerdings festgehalten, dass eine berufliche Grundbildung zwar einen reibungsloseren Einstieg in die Arbeitswelt ermöglicht als der Weg über die gymnasiale Richtung und außerdem Arbeitslosigkeitsrisiken tatsächlich stark minimiert werden, dass sich aber längerfristig vor allem bezüglich weiterer Lohnentwicklung der Weg über die allgemeinbildende Schiene durchaus auch lohnt und im Speziellen für Frauen eher auszahlt (vgl. KORBER/OESCH 2019).

Höhere Bildungsabschlüsse und vor allem immer mehr tertiäre Diplome und Ausweise, d. h., Abschlüsse auf Hochschulniveau setzen sich durch.

**Tabelle 2: Bildungsstand der Bevölkerung, in der Schweiz, Anteil der 25- bis 64-jährigen ständigen Wohnbevölkerung (höchster Abschluss) (in %)**

	2000	2007	2015	2017
Obligatorische Schule (Volksschule)	16,1	14,0	11,8	12,2
Sekundarstufe II (Berufsausbildung, Gymnasien, andere Schulen)	59,7	54,6	46,5	45,2
Tertiärstufe (Universitäten, Fachhochschulen, Höhere Berufsbildung)	24,2	31,3	41,7	42,6

Quelle: SBFI 2021, eigene Darstellung

Der Trend, Berufsbildung nicht lediglich als berufliches Nachwuchsrekrutierungsinstrument, sondern als Bildung zu bestimmen, wurde erstmals durch das Berufsbildungsgesetz 1963 festgelegt, indem die Berufsschule erstmals explizit als Bestandteil der beruflichen Bildung definiert wurde. Durch zwei weitere Schübe wurde die Einbettung der Berufsbildung in ein umfassenderes Bildungssystem vorangetrieben: durch die in den 1990er-Jahren eingeführte Berufsmaturität mit einer damit verknüpften fachgebundenen Fachhochschulzugangsberechtigung und mit dem neuesten Berufsbildungsgesetz 2002, in dem die Tertiarisierung der Fachausweise, Meisterprüfungen und höheren Fachschulen festgehalten wurden, die zuvor alle noch Bereiche der beruflichen Weiterbildung waren. Heute gilt Berufsbildung als Teil des Bildungssystems. Gleichzeitig fand im Zuge der Reform der Berufsbildung in den 1960er-Jahren bereits eine Pädagogisierung der Berufsbildung statt.

Generell hat sich der Diskurs insofern gewandelt, als inzwischen eine berufliche Grundbildung als nicht mehr genügend erscheint. Hieß es früher: „Hast du einen Beruf erlernt, so hast du was für's Leben“, so ist es heute ein Imperativ, sich weiterzubilden. Es gibt zwar durchaus auch eine Anzahl an „Aussteigern“ bzw. „Aussteigerinnen“ und Personen, die eine berufliche Grundbildung abbrechen und dann auf Einfacharbeit setzen, dennoch ist auch bei diesen die Norm verinnerlicht, dass ein Abschluss eine oder die Voraussetzung ist, um sich abzusichern, zu verändern oder weiterzuentwickeln.

## 7 Verberuflichte Akademisierung und Postindustrialismus

Anders als in Deutschland oder Frankreich hat die Schweiz kein besonders affirmatives Verhältnis zu Akademikerinnen und Akademikern. Selbst aus Deutschland in die Schweiz expandierende Dating-Agenturen, die früher mit Akademikerinnen und Akademikern als potenzielle Partnerinnen und Partner warben, haben zwischenzeitlich den (nicht) vorhandenen Akademikerbonus aus dem Spiel genommen. Der auch in Deutschland lehrende Schweizer Philosoph und Gründungspräsident der nach der Jahrtausendwende entstandenen AutoUni der Volkswagen AG in Wolfsburg, Walter Zimmerli, bekundete in einer bildungspolitischen Befragung maliziös, dass er kein anderes Land kenne, in welchem „Akademiker“ als „Schimpfwort“ gebraucht werde (vgl. ZIMMERLI 2014). Statt von akademisch, spreche man lieber von tertiär, da dieser Begriff offener sei. Trotz eines stetigen Ausbaus des Hochschulwesens in der Schweiz hat man den Begriff „akademisch“ eher wenig bis gar nicht gebraucht. Selbst die heute renommierteste Universität, die Eidgenössische Technische Hochschule war seit ihrer Entstehung vor allem eine technische Hochschule, wie auch im heutigen international weiterhin bestehenden Label festgehalten wird, und sollte ursprünglich als natürlichen Zubringer die Gewerbe bzw. Berufsschulen haben (vgl. SCHILD 1858).

Die Schweiz war und ist stolz auf ihre (akademisch gebildeten) Nobelpreisträger, diese sind aber Naturwissenschaftler, d. h. oft Chemiker. Insoweit wird „akademisch“ in der Tendenz eher mit dem „sprachlastigen“ Gymnasium und geisteswissenschaftlichen Fächern enggeführt. Tatsächlich waren die Naturwissenschaften in der Schweiz im klassischen Gym-

nasium kaum vertreten und repräsentieren auch heute selbst bei gewähltem Schwerpunkt eher geringere Anteile an Fächern. Insofern hatte der klassische Humanismus, wie ihn sich die Altphilologen und Altphilologinnen zu eigen machten, in der Schweiz sicherlich einen schwereren Stand als in anderen Ländern.

„Akademisch“ als Begriff und Beiwort bezieht sich in der aktuellen Diskussion eher auf den klassischen universitären Hochschulbereich. Insofern sind auch Parallelen zu anderen Ländern zu erkennen, die auf die Diskurse bezüglich den unter Druck stehenden „*Humanities*“ verweisen (vgl. COLLINI 2012). Unterschieden wird dabei zwischen wenig und mehr „nützlichen“ Fächern und Studienmöglichkeiten (siehe GONON 2014a).

Dem universitären Hochschulbereich wird zum Teil im schweizerischen Diskurs ein ineffizientes Funktionieren unterstellt, so z. B. in der Veröffentlichung „Die Akademisierungsfalle“. Die vom europäischen Bologna-Prozess für die Hochschulen gesetzten Ziele, nämlich studentische Mobilität, internationale Wettbewerbsfähigkeit und Arbeitsmarktbefähigung, würden nur wenig erreicht. Außerdem seien die Fachhochschulen, die ja mehrheitlich auf dem Zubringer berufliche Grundbildung, Berufsmaturität beruhen, „im Clinch“ zwischen Höheren Fachschulen und Universitäten (vgl. STRAHM 2014). Auch der universitären Weiterbildung, die immerhin auf Arbeitsmarktnähe setzt und auch bezüglich Zulassungsvoraussetzungen offener ist, wird wiederum teilweise Unübersichtlichkeit vorgehalten, obwohl sich diese gerade in den letzten Jahren erfolgreich positionieren konnte (vgl. GONON 2019).

Akademisierung ist also eher eine Drohkulisse und wird meist negativ konnotiert, d. h., als praxisfern und wenig effizient betrachtet. Demgegenüber wird praxisbezogene Intelligenz, wie sie die berufliche Bildung auszeichne, hochgehalten. Außerdem wird die Berufsbildung als Möglichkeit für schulmüde Jugendliche gesehen bzw. solche, die sich erst später noch weiterbilden möchten.

Auch eine jüngst veröffentlichte „Ideensammlung“ zur Zukunft der Schweiz (anlässlich des Nationalfeiertages) hält unter dem Titel „Bildung“ fest, dass statt Frühenglisch besser Frühmathematik bereits in der Krippe anzubieten sei, denn Englisch lerne man quasi von selbst. Es brauche MINT-Zentren, d. h., von klein auf sollten Mathematik und Technik unterrichtet werden. Es ginge also nicht in erster Linie um die Förderung des akademischen Nachwuchses, sondern um das Wecken der Begeisterung für technische Berufsausbildungen. So würde automatisch auch der Frauenanteil erhöht und einem Mangel an Fachkräften entgegengewirkt werden, „um aus der Schweiz wieder eine Hochburg für Ingenieurkünste und technologische Innovationen zu machen“ (KOCH/BRACHER 2021, S. 15). Die Skepsis in der Schweiz gegenüber Akademikerinnen und Akademikern ist so gesehen selektiv: Absolvierende der Eidgenössischen Technischen Hochschule sind quasi „im grünen Bereich“, anders als Psychologen und Psychologinnen, Kunsthistoriker/-innen oder Romanisten und Romanistinnen.

Gelegentlich wird auch davor gewarnt, ein Studium zu ergreifen, denn allerlei Unbill erwarte den frisch gekürten Bachelor oder die erfolgreiche Masterabsolventin, die es schwer

hätten, beruflich einzusteigen, oder aber Gefahr liefen, unterqualifiziert beschäftigt zu werden.

Bis heute wird hingegen die Begründung stark gemacht, dass dank der Höheren Berufsbildung und dank der Fachhochschule als Zielperspektive eine drohende „Akademisierung“ der Berufsbildung abgewendet bzw. abgemildert werden konnte. Umgekehrt sei aber auch eine „Vocationalisierung“ der Hochschulen zu beobachten (vgl. ARPAGAU 2018).

Man könnte also den öffentlichen Diskurs als Abwehrhaltung gegenüber einem Trend Richtung Hochschulbildung definieren. Weltweit sind die Zahl der Universitäten und die Zahl der Studierenden in die Höhe geschwellt. Die Schweiz hat sich demgegenüber bezüglich Ausbau der Hochschulen lange sehr zurückgehalten, aber quasi eine verberuflichte Akademisierung hervorgebracht, und zwar vor allem über die stark angestiegene Zahl der (aus der Berufsbildung kommenden) Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen. Tatsächlich sind die Arbeitslosenquoten bei Personen mit einem Tertiärabschluss niedriger als solche ohne und auch die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt ist gegeben.

Man könnte hierbei insofern von einer „postindustriellen Bildungsideologie“ sprechen, die darin besteht, den Akademisierungstrend zu verberuflichen, in dem die berufliche Bildung als Bestandteil auch des höheren Bildungswesens konnotiert wird – hierbei Abschlüsse aus dem akademischen Bereich übernehmend oder die Berufsbildung an die höhere Bildung anschlussfähig machend.

## 8 Bachelor und Berufsbildung

In dieses Bild passen die Bemühungen, den Zugang zum Bachelor wie auch die Bachelorisierung der Höheren Berufsbildung voranzutreiben. Der Bachelor hat mit dem Bologna-System das Hochschulwesen nicht nur in der Schweiz, sondern auch weltweit durchsetzt. Er hat sich als „Währung“ seit der Jahrtausendwende etablieren können. Ein wesentliches Merkmal des Bachelors ist seine klare Abgegrenztheit, Universalität und Kompatibilität. Generell soll der Bachelor die Durchlässigkeit und Mobilität innerhalb des Bildungswesens erhöhen, gleichzeitig aber auch Arbeitsmarktbefähigung ermöglichen, was nicht durchweg erfolgreich verlaufen ist. Der ursprüngliche Widerstand gegen ein solches System, das vor allem als Unterhöhlung des Humboldt'schen Bildungsideals betrachtet wurde (vgl. LIESSMANN 2006), ist jedenfalls deutlich abgeflaut.

Bis vor kurzem war in der Schweiz diese Kodierung der akademischen Sphäre vorbehalten. Mit der Berufsmaturität und den Fachhochschulen in der Schweiz, die „regulär“ einen Bachelorabschluss vorsahen, wurde erstmals der Zugang über die Berufsbildung möglich. Dieser in den 1990er-Jahren geschaffene Abschluss wurde von den Jugendlichen und den Betrieben sowie in der Gesellschaft insgesamt sehr positiv aufgenommen, sodass dieser Bereich heute eine bedeutsame Rolle im Bildungssystem und der Arbeitswelt spielt (siehe auch HIPPA-SCHNEIDER u. a. 2013).

In Bezug auf die laufende Diskussion, ob die Höhere Berufsbildung „bachelorisiert“ werden sollte, agierten die entsprechenden Interessen- und Berufsverbände bereits zu Beginn der 2010er-Jahre eigenaktiv. Im Jahr 2012 wurde ein parlamentarischer Vorstoß (Motion) zur Einführung des professionellen Bachelor auf parlamentarischer Ebene knapp abgewehrt. Man kann sagen, dass sich die Berufsbildung hierbei zumindest hinsichtlich der Nomenklatur der bisher traditionell akademischen Domäne annähern will. Mit einem „Bachelor Professional“ soll nun ein weiterer Anlauf unternommen werden, einen Bachelor für die höhere Bildung, basierend auf einer beruflichen Grundbildung und betrieblicher Erfahrung, einzuführen. Gerade die Einführung des Bachelor und Master Professional und das Recht, diesen Titel in Deutschland als Ergänzung zum Meistertitel zu führen, hat auch in der Schweiz die Diskussion wiederum neu beflügelt, sodass die Chancen – trotz Vorbehalten vonseiten der Hochschulen und dem Bundesrat – auf eine Einführung weit günstiger gesehen werden (siehe auch STRAHM 2021).

Wenn also eine Bachelorisierung der Berufsbildung in diesem Beitrag hervorgehoben wird, dann geht es also einerseits um den Zugang zum höheren Bildungswesen und andererseits um die national und international verstehbare bzw. auch konkurrenzfähige Formatierung. Damit sollen nicht matur- bzw. nicht abiturbezogene Ausbildungen valorisiert werden und ein Bachelor ohne Maturität und darauf aufbauendem Studium ermöglicht werden.

## 9 Folgerungen

Eine Bachelorisierung der Berufsbildung hat demgemäß nur ansatzweise stattgefunden. Sie ist als Anschlusslösung konzipiert und ersetzt nicht die traditionelle Berufsbildung als solche. Stattdessen soll durch die Berufsbildung der Zugang zum Bachelor ermöglicht werden, was heute über die Berufsmaturität und ein anschließendes Fachhochschulstudium bereits größtenteils der Fall ist und auch genutzt wird. Der nach wie vor starke Berufsbezug, welcher das Schweizer Bildungssystem prägt, die Integration der Berufsbildung in das Bildungssystem selbst hat das Bildungswesen insofern hybridisiert, als berufliche Abschlüsse weiterführende Bildungsgänge neben der unmittelbaren Arbeitsbefähigung zulassen. Umgekehrt ist auch ein stärkerer Praxis- und Berufsfeldbezug in den Gymnasien und an den klassischen Universitäten beobachtbar.

Durchlässigkeit und Hybridisierung sind die beiden Instrumente, welche das Bildungssystem stabilisieren und die Bedeutung der Berufsbildung weiterhin aufrechterhalten.

## Literatur

ARPAGAUS, J.: Zu viel Akademisierung in der Berufsbildung oder zu viel Vocationalisierung in der Hochschulbildung? 2018. URL: <https://blog.phlu.ch/berufsbildung/2018/02/12/zu-viel-akademisierung-in-der-berufsbildung-oder-zu-viel-vocationalisierung-in-der-hochschulbildung/> (Stand: 04.01.2022)

- AVENIR SUISSE (Hrsg.): Die Zukunft der Lehre – Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit. Zürich 2010
- BONOLI, L.; VORPE, J.: La formation professionnelle suisse entre cadre national et autonomies cantonales. Présentation au Congrès de la Société Suisse de Sociologie (SSS) 2021: La justice sociale en temps d'incertitude. Genève 2021
- BÜCHEL, K.: Duale Berufsbildung als Teil der Bildungsexpansion. Der Kanton Luzern als Beispiel für die expansive Entwicklung der dualen Berufsbildung 1954–1980. Dissertation. Zürich 2018
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS) (Hrsg.): Bildungsstand der Bevölkerung. 2021. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungs-sindikatorenen/themen/wirkung/bildungsstand.html> (Stand: 04.01.2022)
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS) (Hrsg.): Bildungsstand der Bevölkerung. Neuchâtel 2018. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/nachhaltige-entwicklung/monet-2030/indikatoren/bildungsstand-bevoelkerung.assetdetail.10187759.html> (Stand: 04.01.2022)
- BÜRGI, R.; GONON, P.: Zwischen Steuerungsoptimierung und Ämterkummulation. Analyse der Kommissionen B&Q. In: Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildung (Hrsg.): Transfer (2019) 2. URL: <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/zwischensteuerungsoptimierung-und-aemterkummulation> (Stand: 25.02.2022)
- BÜRGI, R.; GONON, P.: Varieties within a Collective Skill Formation System: How VET governance in Switzerland is shaped by associations. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training 8 (2021) 1, S. 46–64
- COLLINI, S.: What are Universities for? London 2012
- FREY, C. B.: The Technology Trap. Capital, Labour and Power in the Age of Automation. Princeton 2019
- FUMAGALLI, A.: Pflege zieht so viele Junge an wie nie – Pandemie wirkt sich nicht negativ auf Berufsbild aus. In: Neue Zürcher Zeitung vom 26.07.2021, S. 1
- GONON, P.: MINT-Mangel, Mädchen und Mittelschulen. 2014. URL: <https://schweizermonat.ch/mint-mangel-maedchen-und-mittelschulen/> (Stand: 04.01.2021)
- GONON, P.: Ist nutzenorientierte Bildung gerechtfertigt? Berufliche und gymnasiale Bildung in der Schweiz zwischen Industrie, Gesellschaft und Individuum. In: Wyss, E. (Hrsg.): Von der Krippe zum Gymnasium – Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert. Weinheim, Basel 2014a, S. 123–140
- GONON, P.: L'expansion de la formation professionnelle: le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation de réformes. In: BONOLI, L.; BERGER, J.-L.; LAMAMRA, N. (Hrsg.): Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le „modèle“ suisse sous la loupe. Neuchâtel 2018, S. 33–52
- GONON, P.: Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in der Schweiz – Zwischen Wissenschafts- und Arbeitsmarktorientierung. In: IMDORF, C.; LEEMANN, R.; GONON, P. (Hrsg.):

- Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung. Wiesbaden 2019, S. 375–403
- GONON, P.; BONOLI, L.: Etwa doch ein Polenta- und Röstigraben? Berufsbildung im Spannungsfeld zwischen Bund und Kantonen. In: GONON, P.; BONOLI, L.: Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis (2022) 1. URL: <https://edudoc.ch/record/222560> (Stand: 25.02.2022)
- GREINERT, W.-D.: Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der „Krise des dualen Systems“ der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 3, S. 357–372
- HÄGI, L.: Disparate Entwicklungen der schweizerischen Berufsmaturität – Zur Wertigkeit eines beruflichen Bildungsabschlusses in verschiedenen Kantonen. In: IMDORF, C.; LEE-MANN, R.; GONON, P. (Hrsg.): Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung. Wiesbaden 2019, S. 341–369
- HIPPACH-SCHNEIDER, U.; WEIGEL, T.; BROWN, A.; GONON, P.: Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland. In: Journal of Vocational Education & Training 65 (2013) 1, S. 1–17
- KOCH, C.; BRACHER, K.: Und jetzt ab in die Zukunft. Die Schweiz braucht endlich eine Vision, In: Neue Zürcher Zeitung am Sonntag, 01.08.2021, S. 17
- KORBER, M.; OESCH, D.: Vocational versus general education: Employment and earnings over the life course in Switzerland. In: Advances in Life Course Research 40 (2019) 2, S. 1–13
- LIESSMANN, K.: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München 2006
- MEYER, T.: Von der Schule ins Erwachsenenleben: Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in der Schweiz. In: Social Change in Switzerland (2018) 13, S. 1–14
- OESCH, D.: Occupational Structure and Labour Market Change in Western Europe since 1990. In: BERAMENDI, P.; HÄUSERMANN, S.; KITSCHOLT, H.; KRIESI, H. (Hrsg.): The Politics of Advanced Capitalism. Cambridge 2015, S. 112–132
- RAFFAEL, L.: Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Europas nach dem Boom. Frankfurt 2019
- SACCHI, S.; MEYER, T.: Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In: Swiss Journal of Sociology 42 (2016) 1, S. 9–39
- SCHILD, J.: Die Entwicklung des Polytechnikums und der Gewerbeschulen in der Schweiz. Bern 1858
- STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SBFI) (Hrsg.): Berufsbildung 2030. URL: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungss-teuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsbildung-2030.html> (Stand: 20.05.2022)
- STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SBFI) (Hrsg.): Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2021. Biel 2021
- STRAHM, R.: Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen. Bern 2014

- STRAHM, R.: Die Aufwertung und Anerkennung der Höheren Berufsbildung ist überfällig. In: Neue Zürcher Zeitung vom 09.07.2021. URL: <https://www.nzz.ch/meinung/die-aufwertung-und-erkennung-der-hoeheren-berufsbildung-ist-ueberfaellig-ld.1634162> (Stand: 04.01.2022)
- SUSSKIND, R.; SUSSKIND D.: The Future of Professions. How technology will transform the work of human experts. Oxford 2015
- WAGNER, P.: Moderne als Erfahrung und Interpretation. Eine neue Soziologie der Moderne. Konstanz 2009
- WETTSTEIN, E.: Berufsbildung – Entwicklung des Schweizer Systems. Bern 2020
- ZIMMERLI, W. C.: „Die Lehre gibt im Vergleich zur Uni weniger Arbeitssicherheit“. 2014. URL: <http://www.srf.ch/play/radio/tagesgesprach/audio/die-lehre-gibt-im-vergleich-zur-uni-weniger-arbeitssicherheit?id=e6901604-97ea-480c-ad4f-4b2d45fec333> (Stand: 04.01.2022)
- ZÜRCHER, M.: Unser Bildungssystem verhindert eine echte Chancengleichheit. 2021. URL: <https://www.lilienberg.ch/news/unser-bildungssystem-verhindert-eine-echte-chancengleichheit/> (Stand: 04.01.2022)



Philipp Grollmann, Jörg Markowitsch

## ► Drei Szenarien zur Zukunft der betrieblichen Berufsausbildung in Europa

In diesem Beitrag werden Szenarien, die auf der Basis einer Cedefop-Studie zur beruflichen Bildung in den Systemen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union entstanden sind, um solche Zukunftsszenarien ergänzt, die auf die Ebene der Gestaltung und Institutionalisierung von betriebsintegrierenden Ausbildungsgängen abzielen. Diese Überlegungen haben Befunde aus zwei weiteren Projekten zur Grundlage. Die Modellierung der vorgestellten Szenarien, „Fake“, „Marke“ und „Etikett“ basiert auf Annahmen zur Einordnung und Klassifizierung der institutionellen Grundlagen betriebsintegrierender Berufsausbildung und Befunden aus sechs Ländern zu Ausbildungs- und Einstellungsentscheidungen von einzelnen Betrieben. Im Fazit wird die Wahrscheinlichkeit der Szenarien zur Zukunft der betrieblichen Berufsausbildung vor dem Hintergrund verschiedener Trends diskutiert und auf die „Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten“ bezogen.<sup>1</sup>

### 1 Einführung

Die Frage nach der „Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten“ ist sowohl eine Frage der Entwicklung des Arbeitsmarktbedarfs als auch des **Wettbewerbs konkurrierender Bildungskonzeptionen**. Diese Konkurrenz hat für die europäische Berufsbildungspolitik in den späten 2000er-Jahren insofern eine neue Relevanz gewonnen, als nationale Regierungen und internationale Organisationen angesichts der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise mit viel Engagement den Ausbau und die Integration betrieblichen Lernens in die Berufsbildung (Stichwort: Europäische Ausbildungsallianz) gefordert und unterstützt haben (EUROPEAN COMMISSION/EUROPEAN SOCIAL PARTNERS/COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2013).

---

1 Eine frühere Version dieses Beitrages wurde auf einer vom Cedefop und der OECD gemeinsam organisierten internationalen Konferenz in Paris 2019 vorgestellt und steht in englischer Sprache zur Verfügung (CEDEFOP u. a. 2021). Für den Zweck dieses Sammelbandes sind einige Anpassungen vorgenommen worden.

Vor allem der betrieblich-dualen Variante<sup>2</sup> beruflicher Bildung wird im „Wettbewerb“ der europäischen Bildungssysteme und der konkurrierenden Prinzipien der Konstruktion von Bildungsgängen ein erheblicher Vorteil bei der Arbeitsmarktintegration zugesprochen. Mit dem Ziel, Bildungssystem und Arbeitsmarkt besser aufeinander abzustimmen und die hohe Jugendarbeitslosigkeit, wie sie viele Länder vor allem in Südeuropa im Anschluss an die Finanzkrise erfasst hatte und im Zuge der COVID-19-Krise erneut absehbar ist, abzubauen, trat erstmals auch die enorme Vielfalt von Ausbildungsgängen mit betrieblichen Anteilen zutage.

In einigen Ländern wechseln sich z. B. betriebliches und schulisches Lernen innerhalb einer Woche ab, in anderen folgen auf zwei Jahre Schule zwei Jahre in einem Betrieb. In manchen Ländern kommt die Ausbildungsvergütung einem Fachkräftegehalt nahe, in anderen ist sie nicht mehr als ein wöchentliches Taschengeld. In einigen Fällen wird den Auszubildenden ein besonderer arbeitsrechtlicher Status zugewiesen, in anderen werden sie als Arbeitnehmer/-innen und häufig jedoch einfach als Studierende betrachtet. In vielen Fällen werden betriebliche Ausbildungsgänge der ISCED-Stufe 3 zugerechnet; in einigen Ländern reichen sie jedoch von ISCED-Stufe 2 bis 6; und gelegentlich werden sie überhaupt nicht als Teil des formalen Bildungssystems betrachtet.

Diese Liste von Unterschieden ließe sich leicht fortsetzen. Vor dem Hintergrund der enormen Vielfalt stellt sich die Frage, wie sich berufliche Bildungsgänge in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und die Integration betrieblichen Lernens in Europa in Zukunft entwickeln. In unseren Überlegungen dazu setzen wir dabei die folgenden Schwerpunkte:

- ▶ Was sind die **institutionellen Grundlagen** der betriebsintegrierenden Bildungsgänge in Europa? Welchen Zweck erfüllen sie und wie werden sie ausgestaltet? Hierbei greifen wir in Abschnitt 2 auf eine Klassifizierung zurück, die entwickelt wurde, um die Vielzahl institutioneller Arrangements in den europäischen Mitgliedsstaaten zu erfassen und zu sortieren (vgl. MARKOWITSCH/WITTIG 2020).
- ▶ Wie sehen die **Ausbildungs- und Einstellungsentscheidungen von Betrieben** aus? Inwieweit sind Unternehmen bereit, sich an Arrangements zu beteiligen, die betriebliches und schulisches Lernen in Bildungsgängen integrieren? Hierzu werden in Abschnitt 3 Erkenntnisse und Konzepte aus der bildungsökonomischen Literatur und aus einem Forschungsprojekt zu Rekrutierungsstrategien und der Beteiligung von Betrieben an dualen Ausbildungsarrangements anhand von betrieblichen Fallstudien aus sechs Ländern dargestellt (vgl. GROLLMANN/BLÖCHLE/JANSEN 2018).

---

2 Sprachlich orientieren wir uns an den in Deutschland üblichen Begrifflichkeiten. Wir bitten um Verständnis für diese scheinbar überflüssige Feststellung, da wir bei unseren Überlegungen auf verschiedene Herausforderungen bei der Übersetzung von Konzepten, wie „*Apprenticeship*“, „Lehre“, „Alternanz“ etc. von der europäischen auf die nationale Ebene gestoßen sind. Wir nutzen im Folgenden „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ und „Berufsbildung“ gleichbedeutend mit dem europäischen „*Vocational Education and Training (VET)*“, „betriebsintegrierend“ als übergeordneten Begriff im Zusammenhang mit formalen Bildungsgängen, die betriebliches Lernen integrieren und „betrieblich“ in der Regel, wenn wir uns eben auf die betriebliche Ausbildungsebene, teilweise im Kontext der anderen beiden Ebenen beziehen.

- Was ist der künftige **Status der beruflichen Bildung** im Bildungssystem? Welche Rolle und welchen Wert wird die Gesellschaft der beruflichen Bildung in Zukunft beimessen und welche Rolle spielt die Berufsausbildung? Abschnitt 4 stellt Szenarien zur Zukunft der Berufsbildung aus einem vor kurzem abgeschlossen Cedefop-Projekt (2020) vor.

Im fünften Abschnitt werden die Befunde aus den einzelnen Schwerpunkten in **Zukunftsszenarien für die betriebliche Berufsausbildung** zusammengefasst. Im Fazit wird die Wahrscheinlichkeit der Szenarien vor dem Hintergrund verschiedener Trends in Bildung und Arbeit in Europa diskutiert.

## 2 Institutionelle Grundlagen betriebsintegrierender Ausbildungsgänge

Das große Interesse an betriebsintegrierenden Ausbildungsgängen im Zuge der Wirtschaftskrise hat zahlreiche vergleichende Studien hervorgebracht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Konzepten aufzeigen (vgl. CEDEFOP 2018; EUROPEAN COMMISSION 2012; EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE-GENERAL FOR EMPLOYMENT SOCIAL AFFAIRS AND INCLUSION 2013; OECD 2018). Ein Vorschlag zur Erklärung dieser Unterschiede wurde kürzlich von Markowitsch und Wittig (vgl. MARKOWITSCH/WITTIG 2020) vorgelegt. Die Autoren klassifizieren dabei 40 betriebsintegrierende Ausbildungsgänge aus 25 europäischen Ländern<sup>3</sup> anhand ihrer Zielsetzung, ihrer Organisationsform und der Definition der Inhalte in vier verschiedene „Bildungslogiken“: a) betriebliche Qualifizierung, b) berufliche Bildung, c) fachschulische oder universitäre Berufsbildung und d) Qualifizierungsmaßnahmen als Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik:

- a) **Betriebliche Qualifizierung** stellt sicher, dass die von den Unternehmen benötigten spezifischen Fähigkeiten vorhanden sind. Der einzelne Betrieb genießt eine große Autonomie bei der Organisation der Ausbildung. Ausbildungsgänge in dieser Kategorie zeichnen sich durch eine große Verschiedenartigkeit von Inhalten und Qualifikationen sowie durch kürzere Ausbildungszeiten und mehr Lernen am Arbeitsplatz aus. Inhalte und erlernte Fähigkeiten sind eher betriebsspezifisch und Ausbildungsgänge werden vorzugsweise bestehenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Neueinsteigern bzw. Neueinsteigerinnen angeboten.
- b) Als **berufliche Bildung** werden Ausbildungsgänge eingeordnet, die darauf abzielen, junge Menschen in eine berufliche Praxisgemeinschaft zu integrieren und berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Ausbildungsgänge in dieser Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich auf definierte überbetriebliche Standards beziehen, in deren

---

3 Dabei handelt es sich praktisch um alle im Jahr 2015 von Cedefop identifizierten betriebsintegrierenden Ausbildungsgänge, welche die fünf gängigen internationalen Kriterien für „Apprenticeships“ erfüllen: (1) langfristig, (2) alternierende Ausbildung am Arbeitsplatz und in einer Bildungseinrichtung, (3) national anerkannte Qualifikation; (4) Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag; (5) Vergütung/Lohn.

Festlegung Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen berücksichtigt werden. Kurzgefasst: Ausbildungsgänge richten sich an junge Erwachsene, deren Status als Auszubildende klar geregelt ist und deren Ausbildungszeiten verhältnismäßig lang sind, da die Integration in eine Praxisgemeinschaft und Herausbildung beruflichen Könnens einer entsprechenden Dauer bedarf.

- c) Die **schulische Berufsbildung** stellt die Förderung der persönlichen Entwicklung junger Menschen und ihre Rolle als mündige Bürger/-innen in den Mittelpunkt. Curricula werden in der Regel von den Bildungsbehörden festgelegt und orientieren sich an generellen gesellschaftspolitischen Zielen. Betriebsintegrierende Ausbildungsgänge dieser Art haben ihren Ursprung meist in der fachschulischen Berufsbildung, in der schrittweise der Arbeitsbezug verstärkt wurde. Die arbeitsbasierte oder betriebsintegrierte Lernkomponente wird oft als Ergänzung und nicht als Hauptbestandteil des Bildungsganges angesehen, und die Hauptverantwortung für die Organisation von Praktika und Abschlussprüfungen liegt in der Regel bei den Schulen.
- d) **Qualifizierungsmaßnahmen als Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik** zielen im Wesentlichen darauf ab, die Beschäftigungschancen für Arbeitssuchende zu erhöhen. Maßnahmen dieser Art waren bis in die 1980er-Jahre eher selten, haben seit der Finanzkrise aber wieder deutlich zugenommen. Ausbildungsgänge dieser Kategorie sind an Arbeitslose und junge Erwachsene gerichtet, die von sozialer Ausgrenzung bedroht sind, wobei die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“) und die rasche Integration in den Arbeitsmarkt im Vordergrund stehen.

Die meisten der 40 untersuchten Ausbildungsgänge werden von den Autoren der Logik der „schulischen Berufsbildung“ zugeordnet. Einige Bildungsgänge aus Griechenland, Frankreich, Italien, Portugal und Rumänien folgen der Logik von Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltungen. Keiner der untersuchten Bildungsgänge kann eindeutig als betriebliche Qualifizierung klassifiziert werden. Allerdings weisen viele der in Großbritannien und Schottland identifizierten Ausbildungsgänge Merkmale der betrieblichen Qualifizierungslogik auf: einen hohen Anteil an erwachsenen Lernenden, einen geringen Anteil an außerbetrieblicher Ausbildung oder Schulung, und eine Vielzahl von erreichbaren Qualifikationen. Betrachtet man jedoch nicht den Anteil an der Anzahl aller analysierten Bildungsgänge, sondern die Anzahl der Lernenden, dominiert in Europa weiterhin eindeutig die Logik der beruflichen Bildung. Auszubildende in Österreich, Dänemark, Deutschland, Norwegen, Polen und der Schweiz stellen den größten Anteil aller Auszubildenden in Europa dar. Folglich dominiert die Logik der beruflichen Bildung unser Bild der „Lehre“ in Europa, obwohl die meisten betriebsintegrierenden Bildungsgänge auf der Grundlage nationaler Regelungen, einer anderen Logik folgen – nämlich der schulischen Berufsbildung.

### 3 Ausbildungs- und Einstellungsentscheidungen von Betrieben

Die Bereitschaft von Betrieben auszubilden hängt wesentlich von ihrer wirtschaftlichen Situation und ihrem Bedarf an Arbeitskräften ab. Anstatt junge Arbeitnehmer/-innen oder Auszubildende einzustellen und auszubilden, können sich Betriebe auch dafür entscheiden, qualifizierte Arbeitskräfte vom Arbeitsmarkt zu rekrutieren. Dies schließt das „Abwerben“ qualifizierter Personen von anderen Betrieben, die vielleicht die Mitarbeiter/-innen zuvor ausgebildet haben, ein. Nichtsdestotrotz ist die Einstellung von Auszubildenden in einigen Ländern ein wichtiger Weg für Betriebe, neue Mitarbeiter/-innen zu gewinnen und erforderliche Fähigkeiten durch betriebliches Lernen zu entwickeln. Aus ökonomischer Sicht sind daher die **Motivation** und die **Organisation** des betrieblichen Lernens sowie die Erträge aus dem Ausbildungsengagement relevant. Hinsichtlich der Rekrutierungsfunktion kann das „**Screening**“ von Kandidatinnen und Kandidaten durch Ausbildungszeiten vor Bereitstellung eines unbefristeten Arbeitsvertrags ein Anreiz sein, um Kosten zu sparen, die durch Fehlentscheidungen bei der Personalauswahl entstehen (vgl. STEVENS 1994). Zu diesem Zweck wären aber nicht notwendigerweise langfristige Ausbildungsverträge erforderlich. Daher ist eine weitere Motivation, die von Ökonominen und Ökonomen hervorgehoben wird, die Identifizierung und Entwicklung eines Pools („**Pooling**“) von geeigneten Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern oder Auszubildenden.

Hinsichtlich der Organisation werden vor allem das Produktionsmotiv sowie das Investitionsmotiv diskutiert (vgl. LINDLEY 1975). Definitionsgemäß kann das **Produktionsmotiv** angenommen werden, wenn für die Beschäftigung eines Lernenden bereits während der Ausbildungszeit ein positiver Ertrag zu erwarten ist. Von einem **Investitionsmotiv** kann ausgegangen werden, wenn nach Beendigung der Ausbildung Nettokosten<sup>4</sup> verbleiben. In diesem Fall würde die positive Rendite erst durch den produktiven Beitrag der Fachkräfte nach Beendigung der Ausbildung wirksam werden.

Basierend auf Daten zu Kosten und Nutzen aus einer deutschen Umfrage (vgl. SCHÖNFELD u. a. 2016) scheint das Investitionsmotiv für deutsche Betriebe zu überwiegen. Im Gegensatz dazu ist in der Schweiz das Vergütungsniveau relativ gesehen niedriger und die Auszubildenden werden in größerem Umfang mit produktiven Arbeitsaufgaben konfrontiert (vgl. DIONISIUS u. a. 2009), sodass die meisten Schweizer Unternehmen Lehrlinge auf der Grundlage des Produktionsmotivs ausbilden. Dies verdeutlicht, dass trotz relativ geringer institutioneller Unterschiede und ähnlicher organisatorischer Praktiken erhebliche Unterschiede in der Motivation zur Ausbildung bestehen können.

Angesichts der in Abschnitt 2 illustrierten institutionellen Vielfalt in Europa können die Unterschiede hinsichtlich der Motivation der Betriebe zwischen den Ländern und zwischen unterschiedlichen Formen betriebsintegrierender Ausbildungsgänge kaum überschätzt wer-

---

<sup>4</sup> Wichtige Faktoren, die die Kosten beeinflussen, sind die Höhe der Vergütung und die Dauer der Ausbildung. Als Nutzen gelten die Produktivität der Auszubildenden (gemessen an den Kosten einer un- oder angelernten Arbeitskraft) und längerfristig die eingesparten Einstellungskosten für Fachkräfte und die eingesparten Einarbeitungskosten.

den (vgl. für Deutschland auch den Beitrag von Maier in diesem Band). Das betrifft auch die Art und Weise, wie Unternehmen das betriebliche Lernen strukturieren. Im Rahmen von Fallstudien in Deutschland, Spanien, Italien, Portugal, Slowenien und dem Vereinigten Königreich wurde in einem Projekt (vgl. GROLLMANN/BLÖCHLE/JANSEN 2018) nicht nur untersucht, *warum* sich Betriebe in der beruflichen Aus- und Weiterbildung engagieren, sondern auch, *wie* sie den betrieblichen Teil organisieren. Das Projekt wählte Kfz-Werkstattbetriebe und Automobilproduktionsstätten für die Untersuchung aus.<sup>5</sup> Es wurde eine Vielzahl von einzelnen praktischen Ansätzen, organisatorischen Modellen und Motivationen identifiziert. Neben Investition, Produktion, Screening und Pooling kommen z. B. die Erhöhung der Attraktivität als Arbeitgeber („*Employer Branding*“) infrage oder die schiere Not, überhaupt auf anderem Wege qualifizierte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu gewinnen. Gleichzeitig konnten Eigenschaften und Merkmale identifiziert werden, die ein Engagement zu begünstigen scheinen.

Die Erkenntnisse dieses Projekts lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Um zu einer **systemischen Säule** des Berufsbildungssystems zu werden, müssen betriebsintegrierende Arrangements in der beruflichen Bildung von einem Screening-Instrument für Unternehmen zu einer längerfristigen Strategie der Rekrutierung und Ausbildung von Fachkräften „reifen“ (vgl. GESSLER 2019). Es ist offensichtlich wahrscheinlicher, dass Betriebe mit breiteren und komplexeren Berufsprofilen und größere Betriebe zu einem langfristigen Engagement bereit sind. Grundsätzlich zeigte sich aber eine Bereitschaft von Betrieben verschiedener Größe, sich längerfristig für betriebsintegrierende Ausbildungen zu engagieren (vgl. JANSEN/PINEDA-HERRERO 2019; PINEDA-HERRERO u. a. 2018). Auf der systemischen Ebene kann also die Tatsache, dass in vielen Branchen und Ländern der Europäischen Union aus demografischen Gründen ein Fachkräftemangel herrscht, das betriebliche Ausbildungsengagement unterstützen. Jedoch wurde auch deutlich, dass ein starker Wettbewerb der Ausbildungsmotivation abträglich sein kann. Die Anreize für Betriebe, sich in der Ausbildung zu engagieren, wird damit von der Fähigkeit anderer Akteure im Berufsbildungssystem abhängen, die teilweise sehr unterschiedlichen Aktivitäten einzelner Betriebe zu ergänzen. Um Betriebe zu gewinnen, muss das staatliche Berufsbildungsangebot also Leistungen umfassen, die auf betriebliche Bedürfnisse zugeschnitten sind, und gleichzeitig aber Lernergebnisse sicherstellen, die über spezifische Fähigkeiten hinausgehen, die in anderen Arbeitskontexten als denen, in denen sie erworben wurden, nicht anwendbar sind (vgl. GROLLMANN u. a. 2017). Nur so kann einzelbetriebliche Qualifizierung einen Beitrag zur beruflichen Bildung leisten.

---

5 Ersteres repräsentiert eine kleinbetriebliche Perspektive auf duale Arrangements, während Letzteres die Perspektive großer Industrieunternehmen darstellt. In beiden Fällen – Automobilproduktion und Autoservice – sind wir von relativ homogenen Produkten und Prozessen in den europäischen Ländern ausgegangen.

## 4 Status der beruflichen Bildung im Bildungssystem

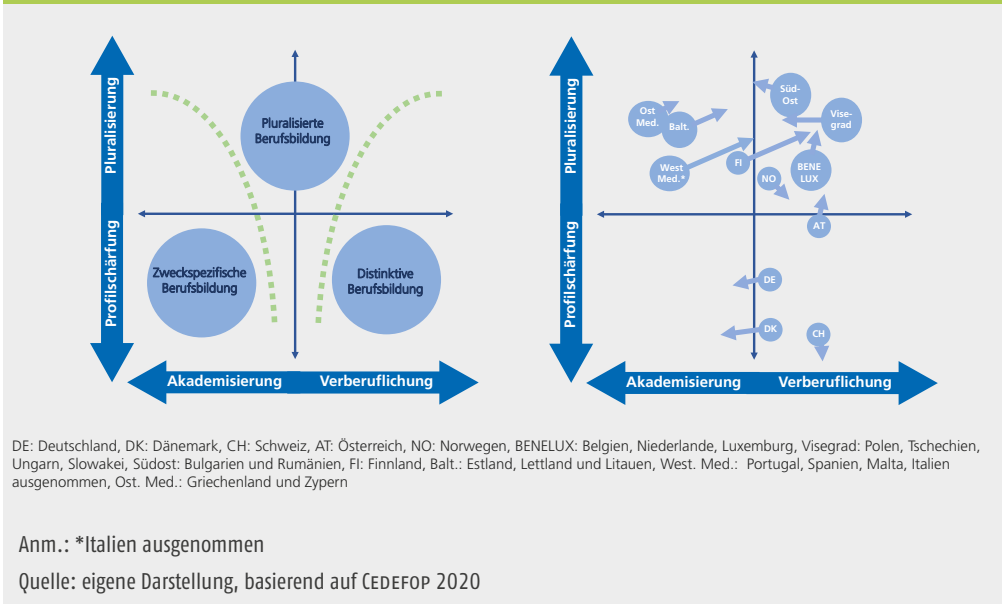
Die Zukunft betriebsintegrierender Berufsbildung hängt nicht nur von der Nachfrage und Motivation der Betriebe ab, sondern auch generell von der Rolle und dem Wert, den die Gesellschaft der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Allgemeinen in Zukunft beimisst (vgl. auch die Diskussion sozialer Schließung und Veränderung der Tarifstrukturen von Bosch in diesem Band). Hierbei ist wohl auch entscheidend, welche Rolle betriebsintegrierende Bildungsgänge im Gegensatz zu anderen Formen arbeitsbezogenen Lernens spielen. Um den möglichen zukünftigen Status der Berufsbildung greifbar zu machen, bedienen wir uns Szenarien, die vor kurzem in einem Cedefop-Projekt für das Jahr 2035 entwickelt wurden (CEDEFOP 2020, vgl. in deutscher Sprache auch MARKOWITSCH/GROLLMANN/BJÖRNAVOLD 2020). Auf der Basis einer umfassenden Analyse von Entwicklungen der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten von 1995 bis 2015, Szenario-Workshops und einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten wurde hierfür ein zweidimensionales Modell des Wandels der Berufsbildung entwickelt. Dabei beschreibt die horizontale Dimension des Modells das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung, die vertikale Dimension die Veränderungen innerhalb der Berufsbildung (vgl. Abb. 1).

Hinsichtlich des Verhältnisses – und somit auch der Konkurrenz – von beruflicher und allgemeiner Bildung lassen sich grob eine „Akademisierung“ der Berufsbildung und „Verberruflichung“ der allgemeinen Bildung unterscheiden. Für beide Entwicklungen finden sich in Europa und auch innerhalb einzelner Länder Beispiele (vgl. Abb. 1 und siehe ausführlich CEDEFOP 2020).

Hinsichtlich der Veränderung innerhalb der Berufsbildung stehen Entwicklungen, die die besonderen Eigenschaften der Berufsbildung akzentuieren, solche entgegen, die eher durch ein offeneres Verständnis von Berufsbildung charakterisiert sind. Letzteres wird im Modell als eine zunehmende Pluralisierung beruflicher Lernformen, z. B. im Sinne von Lernorten und Lernansätzen, oder als Verwischung der Grenzen zwischen beruflichen und allgemeinen Inhalten beschrieben. Dem steht eben eine Profilschärfung entgegen, z. B. im Sinne einer immer stärkeren Verankerung von Dualität als einem zentralen Prinzip der beruflichen Bildung oder einer sich langsam profilierenden Höheren Berufsbildung als eigenem Sektor. Einer „pluralisierten“ Berufsbildung wird also eine „distinktive“ Berufsbildung entgegengesetzt. Dass dieses Modell sensibel für länderspezifische Entwicklungen ist und wie es ermöglicht, verschiedene Länder einzuordnen, wird hier am Beispiel der deutschsprachigen, dualen Berufsbildungssysteme gezeigt. Im rechten Teil von Abbildung 1 sind im unteren rechten Quadranten alle drei Länder, Deutschland, Österreich und die Schweiz, eingetragen. Der Pfeil für jedes der Länder beschreibt die Position und die Entwicklung, die dem jeweiligen Land auf der Basis der Analysen für 1995 bis 2015 zugewiesen wird. In Deutschland sank der Anteil der Lernenden in der beruflichen Bildung in der Sekundarstufe II im Zeitraum von 1995 bis 2015 kontinuierlich. Das erklärt u. a. die Position von Deutschland relativ weit links im Gegensatz zu Österreich und der Schweiz. Der Ausbau und die Profilierung der Höheren

Berufsbildung als einem ausgebauten Teil des Hochschulwesens tragen zu der deutlichen Positionierung und der Trendlinie für die Schweiz in Richtung einer „distinktiven“ Berufsbildung bei (vgl. CEDEFOP 2020, S. 116f., vgl. auch den Beitrag von Gonon in diesem Band).

Abbildung 1: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa im Jahr 2035 (links) sowie Veränderung der Berufsbildung zwischen 1995 und 2015 für ausgewählte Länder bzw. Regionen (rechts)



Auf den beiden Achsen dieses Modells können aber nicht nur vergangene, sondern auch zukünftige Entwicklungen abgebildet werden. Es ergeben sich drei Hauptszenarien für die Berufsbildung.<sup>6</sup>

#### 4.1 Pluralisierte Berufsbildung mit Fokus auf lebenslanges Lernen

In diesem Szenario ist die Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zunehmend obsolet geworden. Die derzeit zu beobachtenden verschwimmenden Grenzen zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung auf der oberen Sekundarstufe weisen in diese Richtung. Der Schwerpunkt liegt auf berufs- und arbeitsmarktorientiertem Lernen auf allen Ebenen und in verschiedenen Schul- und Ausbildungsformen. Berufliches Lernen ist nicht auf Einrichtungen beschränkt, die explizit als Berufs- oder Fachschulen definiert sind, sondern ist Teil eines integrierten Ansatzes des lebenslangen Lernens. Die Zielgruppe der berufli-

6 Für detailliertere Beschreibungen dieser drei Szenarien und eine Aufschlüsselung in sechs weitere Szenarien siehe CEDEFOP 2020.



chen Bildung hat sich deutlich erweitert, insbesondere indem die Bedürfnisse von Lernenden aller Altersgruppen systematisch berücksichtigt wurden. Es ist eine stärkere Verschränkung zwischen der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung gegeben. Das lebenslange berufsorientierte Lernen und die Übertragbarkeit des Erlernten auf verschiedene berufliche und schulische Kontexte sind ein Hauptmerkmal der pluralistischen Berufsbildung geworden. Es ist eine schwächere Bindung an spezifische Berufe und Berufsprofile gegeben.

#### **4.2 Distinktive Berufsbildung mit Fokus auf berufsfachlicher Kompetenz**

In diesem Szenario ist berufliche Bildung ein eigenständiger Bildungssektor, der sich deutlich von der allgemeinen Bildung unterscheidet und das Bildungssystem dominiert, im Sinne einer „Berufsbildungshegemonie“. Im Gegensatz zu anderen Teilsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung ist das Lernen am Arbeitsplatz als entscheidendes Element der beruflichen Bildung und als „Goldstandard“ in allen Berufsbereichen angesehen. Das umfasst selbstverständlich auch professionelle Promotionsstudiengänge (Level 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens). Eine solide berufliche Bildung ist Grundlage für die berufliche Laufbahn und das Weiterlernen der Menschen. Berufsbildung ist um die Anforderungen klar definierter beruflicher Aufgabenprofile bzw. Professionen herum organisiert. Bildungsverwaltung, Arbeitgeber und Gewerkschaften arbeiten Hand in Hand. In diesem Szenario sind junge Erwachsene die Kernzielgruppe.

#### **4.3 Zweckspezifische Berufsbildung mit Fokus auf arbeitsorientierter Ausbildung**

Das Bildungssystem wird in diesem Szenario von den Leitbildern allgemeiner und akademischer Bildung dominiert. Der Schwerpunkt der noch peripher existierenden Berufsbildung liegt auf der Ausbildung für einzelne Jobs, der beruflichen Umschulung und der Anpassungsqualifizierung für neue Arbeitsmarkterfordernisse. Die Beschäftigungsfähigkeit und die Integration von „Risikogruppen“ sind die wesentlichen Zielhorizonte. Die Zielgruppen sind erwachsene Arbeitnehmer/-innen in Kurzschulungen, die eine kurzfristige Um- oder Weiterqualifizierung benötigen, oder Erwachsene, die von Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Die reduzierte Rolle der Berufsbildung im Bildungssystem basiert auf einem reaktiven Politikverständnis, das auf kurzfristige Qualifikationsdefizite reagiert. Damit wird die Fähigkeit der traditionellen Berufsbildung eingeschränkt, mit anderen Bildungs- und Ausbildungssektoren „mitzuhalten“. Dieses Szenario basiert auch auf einer radikal anderen Steuerung der Berufsbildung, bei der vor allem einzelne Betriebe, Arbeitsvermittlungsdienste und die Arbeitsmarktverwaltung eine Schlüsselrolle spielen.

Diese drei Szenarien können nicht die Zukunft für das Jahr 2035 vorhersagen, und es ist unwahrscheinlich, dass sie konkret in dieser Form eintreten werden. Nichtsdestotrotz zeigen sie mögliche zukünftige Zwecke und Rollen der Berufsbildung auf sowie die Position an, die die Berufsbildung in Bezug auf andere Bildungsbereiche und die Gesellschaft im Allgemeinen einnehmen könnte.

Im folgenden Abschnitt skizzieren wir nun unsererseits Szenarien **betrieblicher Ausbildung** als Teil der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa für das Jahr 2035. Diese können die o. g. Szenarien ergänzen. Es handelt sich nicht wie bei den Cedefop-Szenarien um Zukünfte auf der Systemebene, sondern um solche, die sich auf einer konkreteren Ebene der Ausgestaltung (z. B. Betrieb, Beruf, Branche, Region etc.) befinden. Sie können systemweite Geltung entfalten, müssen es aber nicht. Konstruiert sind sie auf der Basis von – aus der Sicht der Autoren – plausiblen Kombinationen von Merkmalen zum betrieblichen Entscheidungskalkül und der betrieblichen Organisation (wie in Abschnitt 3 diskutiert) und den Überlegungen zur Klassifikation von alternierenden Ausbildungsgängen, wie wir sie in Abschnitt 2 dargelegt haben.

## 5 Drei Szenarien betrieblicher Berufsausbildung

### 5.1 Szenario 1: „Fake“ betriebliche Ausbildung

In diesem Szenario bezeichnen „Lehrlingsprogramme“ spezifische Maßnahmen, die auf die Bedürfnisse von Betrieben ausgerichtet sind. Manchmal werden sie öffentlich unterstützt, um als Integrationsmaßnahme für diejenigen zu dienen, bei denen das Risiko besteht, dass sie ansonsten keinen Zugang zum Arbeitsmarkt finden. Das Ziel ist in erster Linie die Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt oder der Erhalt der Beschäftigung. Betriebe, die Arbeitnehmer/-innen auf Basis von Ausbildungsverträgen beschäftigen, profitieren von günstigeren Konditionen, als wenn sie Fachkräfte vom externen Arbeitsmarkt auf Basis des regulären Arbeitsrechts einstellen würden (befristeter Vertrag, geringerer Lohn).

Die betriebliche Ausbildung folgt fast ausschließlich dem Produktionsmotiv und bedient sich häufig öffentlicher Förderungen. Ausbildungsstellen werden überwiegend genutzt, um während wirtschaftlicher Aufschwünge Kapazitätsprobleme auszugleichen. Im Wesentlichen sind davon einfache Tätigkeiten und „Jedermanns-Arbeitsplätze“ betroffen. Anbieter von Arbeitsmarkttraining erhalten beträchtliche Mittel für begleitende oder vorbereitende kursbasierte Angebote. Das *Off-the-job*-Training konzentriert sich auf übergreifende, arbeitsplatzbezogene Inhalte wie Arbeitssicherheitsvorschriften und allgemeine IT-Kenntnisse. Das *On-the-job*-Lernen wird auf das Wesentliche für den jeweiligen Arbeitsplatz reduziert, da die Unternehmen oft befürchten, dass die Arbeitnehmer/-innen nach der Lehrzeit abwandern.

Um den Fachkräftebedarf zu decken, gibt es Initiativen von Branchenverbänden oder anderen übergreifenden Organisationen, z. B. globalen IT-Firmen oder bestimmten Automobilherstellern, um die Versorgung mit qualifizierten Fachkräften zu gewährleisten. Das Potenzial der öffentlichen Verwaltung, eine koordinierende Rolle bei der Sicherung des Fachkräftebedarfs zu übernehmen, wird allerdings nicht ausgeschöpft. Unternehmen und Einzelpersonen entwickelten eine Mitnahmentalität, indem sie finanzielle Transfers in Verbindung mit der Ausbildungsförderung, auch bei Stellen, die ohnehin besetzt worden wären, in Anspruch nehmen.

Der Jugendarbeitsmarkt reagiert empfindlich auf Auf- und Abschwünge. Berufliche Abschlüsse werden nicht wirklich geschätzt und haben keinen besonderen Stellenwert, weder im Bildungssystem noch auf dem Arbeitsmarkt.

## 5.2 Szenario 2: „Marke“ dual-kooperative Berufsausbildung

In diesem Szenario ist ein stark ausgebautes Berufsbildungssystem vorhanden, und die Berufsausbildung dominiert das Bildungssystem in der oberen Sekundarstufe. Auch die berufsorientierte Hochschulbildung ist zu einem fruchtbaren Boden für die Entwicklung von betriebsintegrierenden, zumeist ausbildungsintegrierenden Bildungsgängen geworden. Berufliche Bildung wird automatisch mit betrieblichem Lernen assoziiert. Das Erreichen persönlicher Bildungsziele und die Integration in den Arbeitsmarkt wird als eine, integrierte Aufgabe wahrgenommen. Der Gestaltung von Berufsprofilen und Ausbildungsplänen durch den Staat und die Sozialpartner wird große Aufmerksamkeit geschenkt. Häufig wird die Berufsbildung auf regionaler Ebene durch betriebsübergreifende Strukturen koordiniert (Fachausschüsse, Kammern etc.). Berufliches Fachwissen wird systematisch in die Lehrplanüberlegungen integriert. Die Prinzipien beruflich-betrieblicher Ausbildung wurden auf alle Bereiche und Bildungsebenen ausgedehnt. Die betriebliche Ausbildung bietet nicht nur einen reibungslosen Einstieg in die Arbeitswelt, sondern ist auch die Basis für eine lebenslange berufliche Entwicklung in einem Berufsfeld.

Viele Firmen haben eine investitionsorientierte Personalentwicklungsstrategie entwickelt. Kleinere Firmen profitieren besonders von den Dienstleistungen, die Bildungseinrichtungen und lokale Branchen- und Berufsbildungszentren anbieten. Dies hat ein erhöhtes Engagement bei der Schaffung von Ausbildungsplätzen zur Folge. Die Betriebe, die sich an der Ausbildung beteiligen, sehen eine gute Übereinstimmung zwischen ihren Qualifikationsanforderungen, Lehrplänen und Prüfungen und Beurteilungen. Die Rekrutierung von Berufsanfängern und -anfängerinnen wird als längerfristiges Engagement angesehen. Die entsprechende Entwicklung von beruflichem Fachwissen passt zur Arbeit in Hochleistungsteams oder zu kundenzentrierten Geschäftsprozessen.

Das Szenario setzt ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft der Akteure aus Bildung und Wirtschaft voraus. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren und die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt leiden jedoch aufgrund der Spezialisierung der Ausbildungsprogramme.

## 5.3 Szenario 3: „Etikett“ Apprenticeship

In diesem Szenario hat sich „*Apprenticeship*“ zu einem Modewort mit vielen Bedeutungen entwickelt. Die vorherrschende Logik in der Berufsbildung variiert zwischen reiner betrieblicher Qualifizierung, schulischer Ausbildung und aktiver Arbeitsmarktpolitik, abhängig von der Motivation der jeweiligen Förderer und Akteure. Die allgemeine Pluralisierung und Diversifizierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben diese Entwicklung unterstützt.

Dementsprechend gibt es ein breites Spektrum an organisatorischen Praktiken: von vertrags- und beschäftigungsbasierten Langzeitausbildungen bis hin zu kooperativen Bildungsstrukturen zwischen Bildungsanbietern und Unternehmen. Auch Praktika und Werkstudententätigkeiten sind an der Tagesordnung. Die Gemeinsamkeit liegt darin, dass betriebliches Lernen auf die eine oder andere Art und Weise in Bildungsgänge integriert ist.

In einem wettbewerbsintensiven Markt von Studiengängen deutet die Bezeichnung „*Apprenticeship*“ auf eine starke praktische Ausrichtung der Bildungsgänge hin, die eng mit Arbeitgebern und betrieblichen Akteuren abgestimmt sind. Dies geschieht oft auf regionaler oder Branchenbasis, ist aber nicht unbedingt mit übergreifenden nationalen Standards verbunden. In einigen Fällen mit hohem betrieblichen Engagement ist die betriebliche Ausbildung zu einer „*Employer-Branding*“-Strategie im lokalen Wettbewerb um Talente geworden. Produktions- und Investitionsmotive koexistieren, abhängig vom konkreten Qualifikationsbedarf im jeweiligen Betrieb oder der Ausbildungspolitik des Unternehmens. Der dominierende Grund für das Angebot von betrieblichem Lernen ist jedoch die Screening-Funktion, um potenzielle zukünftige Mitarbeiter/-innen nach einer „Probezeit“ zu identifizieren und dann einzustellen. Oft bleibt ein längerfristiges Engagement eine Ausnahme, die auf bestimmte Wirtschaftszweige oder größere Arbeitgeber beschränkt ist.

Neben einem allgemeinen Sichtbarkeits- und Attraktivitätsproblem trägt insbesondere die Heterogenität der als „*Apprenticeship*“ firmierenden Praxis zu Vorurteilen über die betriebliche Berufsausbildung bei. Oft wird sie als minderwertig gegenüber klassischen akademischen Ausbildungswegen angesehen, und nur selten steht sie in einer Verbindung mit hochwertigen Arbeitsplätzen mit guten Karriereperspektiven. Dieses Bild wird jedoch durch vereinzelte Beispiele hervorragender betrieblicher Ausbildungsgänge konterkariert, die sich z. B. im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung, teilweise in Verbindung mit Hochschulen, herausgebildet haben.

Tabelle 1: Drei Szenarien für betriebliche Berufsausbildung in Europa im Jahr 2035

	Szenario „Fake“	Szenario „Marke“	Szenario „Etikett“
Funktionen und „Bildungslogik“	Integration in den Arbeitsmarkt	Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, berufliche Expertise in gemeinsamer, sozialpartnerschaftlicher Verantwortung	Vielfalt von Logiken und Zielen, Betriebliche Qualifizierung, von Bildungszielen dominierte schulische Berufsbildung, Integration in den Arbeitsmarkt
Wichtigste Akteure und Gestalter	Einzelne Betriebe und spezialisierte Bildungs- und Weiterbildungsanbieter	Moderierter Dialog zwischen Betrieben, Schulen, Hochschulen und Wirtschaftsakteuren auf nationaler und regionaler Ebene	Bildungs- und Weiterbildungsanbieter, Schulen und Hochschulen, Betriebe, manchmal auch Branchenorganisationen
Inhalte und Formen	grundlegendes Training der Beschäftigungsfähigkeit; Schulung/Umschulung	Entwicklung von beruflicher Kompetenz; Integration von Aus- und Weiterbildung in beruflichen Laufbahnen	Länge, Status der Lernenden, Verantwortlichkeiten, Aus- und Weiterbildung Inhalte variieren erheblich
Strategie	Vakanzen an den Rändern der Belegschaft ausfüllen	Langfristiges Engagement für Fachkräfte	Langfristige und kurzfristige Strategien koexistieren
Ökonomische Motivation	Subventioniertes Screening, Fokus auf frühe Produktivität	Investitionen in das Humankapital, Integration in die Personalentwicklung	Screening, Ausnutzung des Etiketts, Reputationsgewinne, manchmal finanzielle Anreize
Betrieblicher Einsatz/Arbeitsorganisation	Mehrheit in gering qualifizierten Jobs	High-Tech-Arbeitsprozesse und/oder kundenzentrierte Geschäftsprozesse	Ausbildung in einer Vielzahl von Berufen und unterschiedlich attraktiven Arbeitsplätzen
Herausforderungen	Geringwertige Qualifikationen, Mitnahmeeffekte, geringe Koordination	Geringe Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, teilweise langsame, umständliche Prozesse	Spezifische Wirtschaftsbereiche, Geringe Attraktivität und Sichtbarkeit, Fragmentierung

Quelle: eigene Darstellung

## 6 Diskussion und Fazit

Genauso wie die allgemeinen Cedefop-Szenarien stellen auch diese Szenarien für die betriebliche Berufsausbildung keine Prognose für die Zukunft dar. Sie sind vielmehr Bilder oder Momentaufnahmen möglicher alternativer Zukünfte und können als solche als Bezugspunkte für den strategischen Dialog über die künftige Position und den Zweck der betrieblichen Ausbildung und des berufsbezogenen Lernens in der Berufsbildung in Europa dienen. Auf europäischer Ebene ist das unter Umständen produktiver, als von einem Wettbewerb unterschiedlicher nationaler Systeme oder von Berufs- und Allgemeinbildung auszugehen. Letztlich finden die verschiedenen Szenarien für die betriebliche Berufsausbildung auch schon jetzt in der Vielfalt der Praxis innerhalb einzelner Länder und auch über Ländergrenzen hinaus ihre Äquivalente.

Die jüngeren Entwicklungen in der beruflichen Bildung und die Anzahl der Lernenden in Europa unterstützen derzeit das dritte Szenario („Etikett“) auf Kosten des zweiten Szenarios („Marke“). In Spanien, Italien, der Slowakei und Schweden wurden etwa ganz unterschiedliche neue Ausbildungsgänge (wieder-)eingeführt, einschließlich neuer Regelungen über den Status und die Rolle von Auszubildenden, Schulen und Betrieben. Es kam in fast allen Berufsbildungssystemen in Europa auch zu einer erheblichen Diversifizierung in Bezug auf Zielgruppen, Qualifikationsniveaus, Art der Anbieter, Lernansätze, Finanzierung und Steuerung (vgl. MARKOWITSCH/HEFLER 2019). Die Zahl der Auszubildenden ist vor allem in solchen Bildungsgängen gestiegen, die der schulischen Logik folgen, wie etwa in Frankreich und Portugal. Im Gegensatz dazu hat die betriebliche Ausbildung in Ländern mit dualem System wie Dänemark und Deutschland und in Ländern mit einer starken betrieblichen Ausrichtung wie den Niederlanden und Österreich an Boden verloren und wird zunehmend durch schulische Angebote ergänzt. Die absoluten Zahlen betrieblicher Auszubildender sowie im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern in schulischen und/oder akademischen Berufsbildungsprogrammen sind in diesen Ländern gesunken (vgl. CEDEFOP 2020).

Anstelle einer „Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten“ sehen wir eher eine Ausweitung des traditionellen „Kernlands“ der Berufsbildung, nämlich der der Sekundarstufe II, und eine allgemeine Verlagerung des Schwerpunkts der Berufsbildung von Niveau 3 auf Niveau 4 oder 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens (vgl. MARKOWITSCH/HEFLER 2019). Einige europäische Länder haben mittlerweile einen separaten Bereich der beruflichen Hochschulbildung oder ihr Angebot um neue beruflich oder berufsorientiert ausgerichtete Studiengänge auf höherer Ebene erweitert, einschließlich Praktika oder neuer Formen der dualen oder betrieblichen Ausbildung (vgl. CEDEFOP 2019). Dieser Prozess kann als eine „Aufwertung des dualen Ausbildungsprinzips“ (GRAF 2017, S. 7) verstanden werden und wird beispielhaft durch duale Studiengänge in Deutschland (vgl. KRONE 2015), Österreich und dem französischsprachigen Teil Belgiens illustriert.

Ausbildungsgänge mit einem ähnlichen Design sind betriebliche Ausbildungsgänge auf Hochschulniveau (in Frankreich, Italien und Großbritannien) und berufsbegleitende Bachelorstudiengänge (in Norwegen). In Großbritannien werden auch betriebsintegrierende Promotionsstudiengänge mit beruflicher Ausrichtung angeboten. Dies sind mögliche Ansätze für die Entwicklung einer „distinktiven“ Berufsausbildung (auch im Sinne des von Euler und Severing in diesem Band propagierten neuen „akademisch-betrieblichen Bildungstypus“). Es ist jedoch ungewiss, ob eine solche sich auf koordinierte Weise herausbildet, so wie es auf der Basis des betrieblichen Engagements im „Marken“-Szenario zu erwarten wäre oder lediglich in einzelnen Hochschuleinrichtungen oder Branchen zu finden ist, z. B. im „Etiketten“-Szenario.

In einigen Ländern ist die Zahl der erwachsenen Lernenden in der beruflichen Erstausbildung, insbesondere in der betrieblichen Ausbildung, erheblich gestiegen (vgl. MARKOWITSCH/HEFLER 2019). In Deutschland ist die Zahl der Absolvierenden der allgemeinbildenden Sekundarstufe II und der Studienabbrecher/-innen, die eine Ausbildung beginnen, im letzten

Jahrzehnt gestiegen. In Finnland stellen Erwachsene (25 Jahre und älter) die Mehrheit der Auszubildenden. Der Zustrom von Migrantinnen und Migranten aus Drittländern könnte zusätzlich zu einem höheren Durchschnittsalter der Auszubildenden führen. In naher Zukunft wird erwartet, dass sich der Anstieg erwachsener Auszubildender in West- und Nordeuropa aufgrund der Migration und in Mittel- und Osteuropa aufgrund weiter schrumpfender Jugendkohorten und eines absehbaren Arbeitskräftemangels verstärken wird (vgl. ebd.). Diese Trends werden wiederum eher das „Etiketten“- oder „Fake“-Szenario fördern.

Praktisch alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben in den letzten zwei Dekaden Reformen der schulischen Berufsbildung (der dominierenden Form der Berufsbildung in Europa) durchgeführt, die darauf abzielen, die Bildungsgänge in Richtung einer Vorbereitung auf breitere Berufsfelder zu verändern, die Lehrpläne durch mehr theoretische und allgemeine Fächer zu bereichern und Qualifikationen anzubieten, die den Zugang zu höherer Bildung ermöglichen (ebd.). In der schulischen Berufsbildung sind Bildungsgänge, die „hybride“ Abschlüsse anbieten (vgl. DEISSINGER u. a. 2013 sowie Schmees in diesem Band), gefragter als solche, die sich nur auf berufliche Abschlüsse beschränken. Dies lässt sich gut an den Veränderungen in den Visegrád-Ländern illustrieren, ist aber auch in vielen westlichen Ländern (wie in Frankreich, den Niederlanden, Österreich) zu beobachten (vgl. CEDEFOP 2020). Dieser Trend zur „Hybridisierung“ der Berufsbildung, der für das pluralistische Szenario typisch ist, ist auch innerhalb der Ausbildungsgänge sichtbar. Die Zahl der Auszubildenden, die sich auf ein berufliches „Bac“, Abitur oder Matura vorbereiten, welche den allgemeinen Zugang zur Hochschulbildung ermöglicht, ist in Österreich, Frankreich, der Schweiz und seit kurzem auch in Dänemark gestiegen. Sowohl die Nachfrage nach höheren beruflichen Qualifikationen durch die Wirtschaft als auch veränderte Ausbildungsentscheidungen der Lernenden könnten Treiber für diesen Trend sein. Die meisten der jüngsten Entwicklungen in der Berufsbildung, wenn auch nicht ausschließlich, fördern somit das „Etiketten“-Szenario.

Jenseits der Frage, wo und wie sie innerhalb des Bildungssystems zu verorten ist, wird es von entscheidender Bedeutung für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der betrieblichen Berufsausbildung sein, auf welche Arbeitsmarktsegmente sie ausgerichtet ist. Angesichts des knappen Angebots von Fachkräften kann eine gewisse Bereitschaft zum betrieblichen Engagement angenommen werden. Die Zukunft der Arbeit ist jedoch höchst ungewiss. Technologien verändern sich schnell. Roboter, *Big Data* und künstliche Intelligenz könnten ganze Berufe überflüssig machen. Neue Arbeitsorganisation, neue Bündel von Arbeitsaufgaben und Berufe könnten entstehen. Wie uns die COVID-19-Krise lehrt, können sich darüber hinaus auch Gesellschaft und Politik rasch ändern. Was vorgestern noch undenkbar schien, ist heute Realität. In einer Szenario-Studie des *World Economic Forum* (2018) sind Lernen und Technologie wesentliche Dimensionen alternativer Zukünfte der Arbeit. Es wird eine Unterscheidung getroffen zwischen einem eher stabilen Lernkontext, der durch eine kontinuierliche Aktualisierung von Lernformen und -inhalten gekennzeichnet ist, und einer Entwicklung, in der sich das Lernen und die Art und Weise, wie Wissen vermittelt wird, grundlegend ändern. Unser „Fake“-Szenario ist eng mit einer Zukunft verbunden, in der im

Zuge technologischer Entwicklungen und betrieblicher Umstrukturierung Ausbildungsstellen im Wesentlichen einen Arbeitsmarkt für Niedrigqualifizierte und mit niedrigen Löhnen bedienen, während höherwertige Stellen mit Absolvierenden akademischer und halbakademischer schulbasierter Studiengänge besetzt werden. Das „Etiketten“-Szenario entspricht einem neuen Verständnis von formalem Lernen, das in hohem Maße betriebliches Lernen beinhaltet. Fähigkeiten und Wissen sind sehr eng mit dem sich ständig verändernden Kontext von Organisationen und digitalisierten Arbeitsplätzen verbunden. In diesem Szenario wird es den nationalen Akteuren jedoch kaum gelingen, berufliches Lernen in eine kohärente und nachhaltige Strategie zur Umgestaltung des Bildungssystems zu integrieren. Dies lässt dann doch auch Raum für das Szenario „Marke“, also eine dual-kooperative Berufsausbildung, die auf gut bezahlte Arbeitsplätze im Hightech-Bereich abzielt und eine hohe Attraktivität entfaltet.

## Literatur

- CEDEFOP (Hrsg.): Apprenticeship schemes in European countries. A cross-nation overview. Luxemburg 2018
- CEDEFOP (Hrsg.): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Education and labour market outcomes for vocational education and training graduates in different types of VET systems in Europe – Vol. 7. Cedefop research paper 74. Luxemburg 2019
- CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training in Europe, 1995–2035. Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxemburg 2020
- CEDEFOP u. a. (Hrsg.): The next steps for apprenticeships. Luxemburg 2021
- DEISSINGER, T.; JØRGENSEN, C. H.; FULLER, A.; AFF, J.: Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy. Bern 2013
- EUROPEAN COMMISSION (Hrsg.): Apprenticeship supply in the Member States of the European Union – Final report. Luxemburg 2012
- EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE-GENERAL FOR EMPLOYMENT SOCIAL AFFAIRS AND INCLUSION (Hrsg.): Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors – A Guidebook for Policy Planners and Practitioners. Luxemburg 2013
- EUROPEAN COMMISSION; EUROPEAN SOCIAL PARTNERS; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (Hrsg.): European Alliance for Apprenticeships. Declaration of the European Social Partners, the European Commission and the Lithuanian Presidency of the Council of the European Union. Brüssel, Leipzig 2013. URL: [https://www.consilium.europa.eu/media/31665/joint-declaration\\_apprentishps.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/31665/joint-declaration_apprentishps.pdf) (Stand: 17.01.2022)
- GESSLER, M.: Concepts of Apprenticeship: Strengths, Weaknesses and Pitfalls. In: McGRATH, S.; MULDER, M.; PAPIER, J.; SUART, R. (Hrsg.): Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work. Cham 2019, S. 677–709



- GRAF, L.: Combined modes of gradual change: the case of academic upgrading and declining collectivism in German skill formation. In: *Socio-economic review* 16 (2017) 1, S. 185–205
- GROLLMANN, P.; BLÖCHLE, S.-J.; JANSEN, A.: Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung. Motivation von Betrieben und Organisation im internationalen Vergleich – Ergebnisse der Fallstudien. In: GESSLER, M.; FUCHS, M.; PILZ, M. (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers dualer Berufsbildung*. Bielefeld 2018, S. 197–228
- GROLLMANN, P. STEEDMAN, H.; JANSEN, A.; GRAY, R.: *Building apprentices' skills in the workplace: Car Service in Germany, the UK and Spain*. London 2017
- JANSEN, A.; PINEDA-HERRERO, P.: Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. In: *Vocations and Learning* 12 (2019) 1, S. 129–154
- LINDLEY, R. M.: The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry, 1951–71. In: *Scottish Journal of Political Economy* 22 (1975) 1, S. 1–24
- MARKOWITSCH, J.; GROLLMANN, P.; BJÖRNAVOLD, J.: Berufsbildung 2035: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 49 (2020) 3, S. 17–21. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16595> (Stand: 06.01.2022)
- MARKOWITSCH, J.; HEFLER, G.: *Future Developments in Vocational Education and Training in Europe: Report on reskilling and upskilling through formal and vocational education training*. Sevilla 2019
- MARKOWITSCH, J.; WITTIG, W.: Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. In: *Journal of Vocational Education & Training* (2020)
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (Hrsg.): *Seven Questions about Apprenticeship: Answers from International Experience*. Paris 2018
- PINEDA-HERRERO, P.; FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA, M.; ESPONA-BRACONS, B.; GROLLMANN, P.: Dual vocational education and training –VET– Companies' motivations for VET in the Spanish automotive sector. In: *Revista de Educación* (2018) 382
- SCHÖNFELD, G.; JANSEN, A.; PFEIFER, H.; WENZELMANN, F.: *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*. Bielefeld 2016. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9106> (Stand: 06.01.2022)
- STEVENS, M.: A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition. In: *Oxford Economic Papers* 46 (1994) 4, S. 537–562
- WORLD ECONOMIC FORUM (Hrsg.): *Eight Futures of Work: Scenarios and their Implications*. In: *White Paper*. Geneva 2018. URL: <https://www.weforum.org/whitepapers/eight-futures-of-work-scenarios-and-their-implications> (Stand: 06.01.2022)

## ► Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Silvia Annen  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
Universität Bamberg

Dr. Maren Baumhauer  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung  
Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Gerhard Bosch  
Senior Professor und Senior Fellow der Hans-Böckler-Stiftung  
Institut Arbeit und Qualifikation  
Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Deißinger  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I  
Universität Konstanz

Prof. Dr. Uwe Elsholz  
Professur für Lebenslanges Lernen  
Fernuniversität in Hagen

Prof. Dr. Dieter Euler  
Institut für Wirtschaftspädagogik  
Universität St. Gallen

Dr. Regina Flake  
Senior Economist  
Kompetenzfeld Berufliche Qualifizierung und Fachkräfte  
Institut der deutschen Wirtschaft, Köln

Prof. em. Dr. Philipp Gonon,  
Professor für Berufsbildung  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Universität Zürich

Dr. Philipp Grollmann  
Senior Researcher  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Hanna Heiningler  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I  
Universität Konstanz

Helen Hickmann  
Economist  
Kompetenzfeld Berufliche Qualifizierung und Fachkräfte  
Institut der deutschen Wirtschaft, Köln

Dr. Sirikit Krone  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Institut Arbeit und Qualifikation  
Universität Duisburg-Essen

Dr. Tobias Maier  
Senior Researcher  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

DI Dr. Jörg Markowitsch  
Senior Partner  
3s Research & Consulting, Wien

Prof. Dr. habil Rita Meyer  
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung  
Leibniz Universität Hannover

Dr. Hannelore Mottweiler  
Senior Researcher  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Ariane Neu  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Fernuniversität in Hagen

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl  
Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung  
Universität Klagenfurt

Dr. Johannes Karl Schmees  
Akademischer Rat a. Z.  
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Eckart Severing  
Institut für Pädagogik  
Universität Erlangen-Nürnberg

Julia Stopper, MA  
Universitäts-Assistentin  
Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung  
Universität Klagenfurt

Dirk Werner  
Leiter Kompetenzfeld Berufliche Qualifizierung und Fachkräfte  
Institut der deutschen Wirtschaft, Köln

Prof. Dr. Andrä Wolter  
Professor im Ruhestand  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Humboldt Universität zu Berlin

## ► Abstract

This anthology explores the question of whether competition between academically and vocationally qualified individuals actually exists, since both higher-qualification vocational training and bachelor's degree programs prepare young people for equivalent jobs. This question is examined from four different perspectives. First, a systemic assessment is made in a national context. After that, the focus is directed to the actors, such as individuals and companies. In addition, the contribution of hybrid qualification options to establishing congruence between the two education systems is analyzed. The volume concludes with contributions from an international perspective. The contributions point out challenges of (vocational) education policy as well as options for action.



Der Sammelband geht der Frage nach, ob Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten tatsächlich besteht, da sowohl höherqualifizierende Berufsausbildung als auch Bachelorstudiengänge junge Menschen auf gleichwertige Tätigkeiten vorbereiten. Diese Frage wird aus vier unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Zunächst wird in einem nationalen Kontext eine systemische Bestandsaufnahme vorgenommen. Hiernach wird der Fokus auf die Akteure, wie Individuen und Unternehmen, gerichtet. Zudem wird der Beitrag hybrider Qualifikationsmöglichkeiten zur Herstellung einer Kongruenz zwischen beiden Bildungssystemen analysiert. Der Band schließt mit Beiträgen aus einer internationalen Perspektive. Die Beiträge zeigen Herausforderungen der (Berufs-)Bildungspolitik sowie Handlungsoptionen auf.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)



ISBN 978-3-8474-2905-0