

Barbara Hemkes | Karl Wilbers | Michael Heister (Hrsg.)

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung



BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Barbara Hemkes | Karl Wilbers | Michael Heister (Hrsg.)

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Zitiervorschlag:

Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl; Heister, Michael (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulischer Bildung. Bonn 2019

1. Auflage 2019

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

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

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2282-2 (Print)

ISBN 978-3-96208-096-9 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0778-4

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

► Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Barbara Hemkes, Karl Wilbers</i>	
Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung	11
Kapitel 1: Durchlässigkeit im Bildungssystem: grundlegende Überlegungen	
<i>Dietmar Frommberger</i>	
Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Entwicklungen zwischen Annäherung, Differenzierung und Öffnung	36
<i>Dieter Euler</i>	
Berufs- und Hochschulbildung – Durchlässigkeit oder Verzahnung?	60
<i>Bernd Kaßbaum, Thomas Ressel</i>	
Neue Impulse für Durchlässigkeit durch Beruflichkeit?	78
<i>Martin Abraham, Holger Sachse, Andreas Damelang</i>	
Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule aus soziologischer Sicht.	97
<i>Irmgard Frank</i>	
Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung – eine historische Betrachtung.	114
<i>Thomas Reglin</i>	
Der Deutsche Qualifikationsrahmen als Transparenzinstrument.	128
<i>Eva Rüschen</i>	
Durchlässigkeit am Übergang Bachelor – Master: Forschungsstand, Problemfelder und Perspektiven aus studentischer Sicht	147
<i>Stefan Ekert</i>	
Übergänge in die und innerhalb der beruflichen Bildung – Wie lassen sie sich erleichtern? . . .	168

Kapitel 2: Übergänge von der Berufsbildung in die hochschulische Bildung

Anke Hanft, Wolfgang Müskens

Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen
im Hochschulbereich 184

Andrä Wolter, Gunther Dahm, Caroline Kamm, Christian Kerst, Alexander Otto

Studienerfolg nicht traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen
und Bedingungen 199

Uwe Elsholz

Studienganggestaltung für beruflich qualifizierte Studierende –
Befunde, Begründungen und Implikationen 218

Jessica Heibült, Eva Anslinger

Lernerfahrungen und Berufsorientierung von beruflich qualifizierten Studierenden
an biografischen Übergängen – Ansätze für Unterstützungsmöglichkeiten auf dem
dritten Bildungsweg 233

Anke König, Bianca Reitzner, Angélique Gessler, Jelena Kovačević

Möglichkeiten der Bildungsmobilität. Von der Erzieherin zur Kindheitspädagogin 250

Michael Heister, Christian Vogel

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ –
Impulsgeber oder Randphänomen bei der Veränderung von Hochschulstrukturen? 266

Tamara Riehle, Claudia Fenzl, Klaus Ruth, Georg Spöttl, Roland Tutschner

Vom Meister zum Master? Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer
Bildung in einem technischen Studiengang – Modell und Erkenntnisse 278

Frank P. Schulte

Der Kompetenz-Brückenschlag zwischen den Welten – Studienganggestaltung für
beruflich Qualifizierte an der FOM Hochschule für Oekonomie und Management. 293

Jürgen Schwill, Eva Friedrich, Ursula Schwill

Maßnahmen des Übergangs für beruflich Qualifizierte – Ein Praxisbeispiel der
Technischen Hochschule Brandenburg 307

Markus Schäffter, Josef Saur

Der Ulmer IT-Expert als Bindeglied zwischen beruflicher und akademischer Bildung
auf DQR-Niveau 5 317

Kapitel 3: Übergänge von der hochschulischen in die berufliche Bildung

Kim-Maureen Wiesner

Das Image der dualen Berufsausbildung aus Sicht von Studierenden 330

Silvia Annen

Anerkennung von Hochschulleistungen bei Fortbildungsprüfungen im Einzelhandel 347

Sigrid Bednarz

Beratung und Information bei der Gestaltung von Übergängen. 365

Anja Wegner, Markus Schöffter

Indikatorgestütztes Beratungsangebot im Projekt DQR-Bridge5: Mögliche Initialzündung für
Bildungswechselnde 385

Katharina Kanschat

Chancen für Studienaussteigerinnen und -aussteiger in der dualen Berufsausbildung. 397

Kapitel 4: Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung

Detlef Buschfeld, Fred Schumacher

Tradierete Wege der Integration von akademischer und betrieblicher Bildung 404

Rita Meyer

Integration von Berufs- und Hochschulbildung – betriebliche und
hochschulische Lernkulturen 423

Wilfried Schubarth, Juliane Ulbricht, Karsten Speck

Mehr Beschäftigungsbefähigung durch ein praxistaugliches Studium? Perspektiven
der Praxisgestaltung an Hochschulen. 439

Klaus Meisel, Susanne Kraft, Sandra Platzer

Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung – Beitrag der
Erwachsenenbildung zur Öffnung der Hochschule. 453

Sirikit Krone

Duales Studium aus der Perspektive der Studierenden 462

Joachim von Kiedrowski, Uwe Schaumann

Duale Studiengänge im Handwerk an der Berufsakademie Hamburg. 479

**Kapitel 5: Durchlässigkeit in die und von der beruflichen Bildung:
europäische Perspektiven***Peter Schlögl*

Pragmatik, Mimesis und manifester Konservatismus 494

Jakob Kost

Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem 515

Hubert Ertl, Geoff Hayward, Eugenia Katartzi

Transitions from vocational to higher education: policy context and practice in England 531

Autorinnen und Autoren 552

► Vorwort

Durchlässigkeit zwischen Bildungssektoren ist ein Dauerbrenner in der bildungspolitischen Debatte. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (und deren Umsetzung in die Hochschulgesetze auf Landesebene) zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in den 2000er-Jahren markieren einen neuen Anlauf, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu fördern. Fast zeitgleich wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt, in dem erstmalig die Abschlüsse in der beruflichen Bildung und an den Hochschulen anhand bildungsbereichsübergreifender Kompetenzzuschreibungen abgebildet und hinsichtlich ihrer Wertigkeit auf definierten Niveaus verglichen werden können. Beide Prozesse sind maßgeblich auf die europäische Strategie zur Schaffung eines gemeinsamen Bildungsraums in Europa zurückzuführen. Darüber hinaus wird in den gesellschaftlichen Diskursen deutlich, dass mit Durchlässigkeit weit mehr verbunden wird als die formale Ermöglichung von Zu- und Übergängen zwischen den Bildungsbereichen. Vielmehr ist Durchlässigkeit eine Chiffre für so unterschiedliche Ansprüche wie Fachkräftesicherung und Wettbewerbsfähigkeit, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe sowie Modernisierung und Innovationen im Bildungssystem selbst. Die Debatte um einen (vermeintlichen) Akademisierungswahn ist dabei als Hintergrundrauschen vernehmlich. Denn da sich in den letzten Jahren immer mehr Schülerinnen und Schüler für ein Studium entschieden haben, während gleichzeitig die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge eher rückläufig ist und die Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt zunehmen, wächst der Druck auf die Berufsbildung.

Hinter der Auseinandersetzung mit Durchlässigkeit verbergen sich grundsätzliche Fragen der Zukunft der beruflichen Bildung. Durchlässigkeit kann als Chance oder als Gefahr für die berufliche Bildung gesehen werden: Eine Chance ist Durchlässigkeit, weil sie dadurch ihre Attraktivität erhöhen kann. Flexible Bildungswege sind individuell gestaltbar, wobei eine Ausbildung zu einem Studium führen kann und neue Karrierepfade erschlossen werden, die nicht auf Angebote im Bereich der beruflichen Bildung beschränkt sind. Eine Gefahr ist Durchlässigkeit, weil gerade wegen neuer Übergangsmöglichkeiten zu befürchten ist, dass junge, leistungstarke Ausgebildete an den Hochschulbereich verloren gehen. Zugleich besetzen die Hochschulen durch eine stärkere Orientierung an beruflicher Praxis und Beschäftigungsfähigkeit in den Studiengängen, insbesondere auch in der Weiterbildung, Felder, die bisher von der beruflichen Bildung bedient wurden. Wie durchlässig kann und soll das Berufsbildungssystem werden? Wo liegt die Zukunftsfähigkeit von Durchlässigkeit?

Durchlässigkeit bedeutet damit sowohl, dass der Druck auf die Berufsbildung wächst, neue Möglichkeiten für attraktive Bildungsmaßnahmen zu entwickeln. Diese liegen nach Auffassung der Herausgeber auch im institutionellen Zusammenspiel von Berufsbildung und Hochschulen. Durchlässigkeit ist also nicht nur als Anforderung zu verstehen, individuell flexible Bildungswege zu ermöglichen, sondern auch als Aufforderung an die Bildungsbereiche über historisch verfestigte (eben nicht nur funktionale) Differenzierungen hinweg kooperativ Bildungspotenziale zu erschließen, die den Anforderungen des soziostrukturellen und technologischen Wandel im 21. Jahrhundert gerecht werden. Gerade in Hinblick auf die berufliche Weiterbildung sind innovative Modelle in ermöglichenden Strukturen erforderlich, damit die Leitidee eines lebensbegleitenden Lernens nicht bloße Beschwörungsformel bleibt.

Wie dies gelingen kann, wird an verschiedenen Stellen im Bildungsbereich und vor allem in der Praxis ausprobiert. Duale Studiengänge stehen hoch im Kurs, Studienaussteigende wurden als Adressaten und Adressatinnen betrieblicher Ausbildung insbesondere im Handwerk entdeckt, berufliche Fortbildungen werden mit Studienvorbereitungen verknüpft, Hochschulen und Berufsbildungseinrichtungen entwickeln gemeinsam Curricula. Welche Maßnahmen sich letztlich durchsetzen, ist noch nicht absehbar, wohl aber, dass diese die Hochschulen und Berufsbildung nicht nur verändern, sondern wiederum nur dann erfolgreich sein können, wenn sie mit geänderten Regeln, Kulturen und Praktiken einhergehen.

Während mit den Beschlüssen der KMK zum Zugang zum Studium ohne schulische Zugangsberechtigung formal der Weg für mehr Flexibilität bei individuellen Bildungswegen frei gemacht wurde – was eine grundlegende Verschiebung im Bildungsbereich durch die Änderung des strikten Berechtigungswesen bedeuten kann – stehen duale Studiengänge für eine Öffnung der Hochschulen zu berufspraktischen Bildungsphasen und Unternehmen, ohne dass hierfür Änderungen in den Regelwerken in den Bildungsbereichen vorgenommen werden mussten. Das systematische Zusammenspiel von beruflichen und hochschulischen Akteuren ist eine Erfolgsbedingung, wenn es darum geht, Studienaussteigenden in der dualen Ausbildung eine Alternative anzubieten; dabei ist vor allem deren Kommunikation über die Integrationsmöglichkeiten neu und weniger die Integrationsmöglichkeiten als solche. Anrechnungen, gekoppelte Ausbildungs- und Studienmodelle sowie Brückenkurse haben zum Teil weitreichende curriculare Implikationen. Erste konvergente Maßnahmen zeichnen sich durch bildungsbereichsübergreifende curriculare Entwicklungen aus.

Bisher wurden in verschiedenen Publikationen von beruflicher wie hochschulischer Seite einzelne Aspekte von Durchlässigkeit und Integration aufgegriffen. Eine stringente Auseinandersetzung und Zusammenführung der unterschiedlichen Facetten von Durchlässigkeit, die in der beruflichen Bildung zu finden sind, fehlt indes. Genau das soll mit diesem Sammelband erreicht werden. So bietet er eine Zusammenschau der unterschiedlichen Durchlässigkeitsansätze sowohl in den Teilbildungsbereichen als auch deren Wechselwirkungen. Es soll damit das Bildungssystem als Ganzes in den Blick genommen werden und nicht nur auf einen Teilbereich fokussiert werden.

Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen kann auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Diese legen Barbara Hemkes und Karl Wilbers einleitend dar. Anliegen der Autoren und Autorinnen ist es, die Vielfalt und Komplexität von Durchlässigkeit in breitem Begriffsverständnis für die Berufsbildung zu erschließen und zu strukturieren. Unterschieden wird dabei nach reziproker Übergangsgestaltung sowie hybriden und konvergenten Durchlässigkeitsformaten, die auf formalen, institutionellen und organisatorischen Koordinationen der Bildungsbereiche fußen.

Grundlegende Überlegungen zu Grundlagen, Gestaltung und Wirkungen von Durchlässigkeit werden im ersten Teil des Bandes vorgestellt. Daran anschließend werden reziproke Übergänge, von der beruflichen Bildung ins Studium (Teil II) und von der Hochschule in die betriebliche Ausbildung (Teil III) untersucht. Integrative Formate, d. h. hybride und konvergente Formate, stehen im Mittelpunkt des vierten Teils.

Die in diesem Sammelband erstmalig realisierte Bündelung relevanter Aspekte zur Durchlässigkeitsdebatte und die ausgewogene Einbeziehung von Autorinnen und Autoren aus beiden Bildungsbereichen kann den Dialog zwischen beiden Bildungsbereichen weiter fördern.

Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen im BIBB, die bei der Erstellung des Sammelbands mitgeholfen haben, insbesondere Frau Sigrid Bednarz, Herrn Hendrik Biebeler, Frau Ursula Knüpper-Heger, Frau Sigrid Koppenhöfer, Frau Britta Nelskamp und Frau Melek Stößel.

Michael Heister
Barbara Hemkes
Karl Wilbers

Barbara Hemkes, Karl Wilbers

► Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung

Durchlässigkeit ist im Bildungsbereich ein vielschichtiger Begriff, der mit sehr vielfältigen, zum Teil auch divergierenden Forderungen und Erwartungen, Strategien und Konzepten sowie Realisierungen in der Bildungspraxis verbunden ist. Neben anderen Herausforderungen wie Digitalisierung, Inklusion oder Internationalisierung zielt er auf eine Veränderung des Bildungssystems, markiert also gleichermaßen ein Defizit, das es zu überwinden gilt, wie auch eine Zielrichtung und Vision eines zukünftig veränderten Bildungssystems.

Doch was ist eigentlich mit Durchlässigkeit gemeint? Welche Vorstellungen gibt es von einem durchlässigen Bildungssystem, und wie kann dies erreicht werden?

Die Durchlässigkeit im Bildungswesen zu fördern, ist ein erklärtes Ziel bildungspolitischer Reformbemühungen, an die insbesondere ökonomische Erwartungen hinsichtlich des prognostizierten Fachkräftebedarfs und soziale Erwartungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit geknüpft sind. Ein besonderer Fokus liegt auf der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und hochschulischen Bildung, nicht zuletzt, weil die beiden Bildungsbereiche sich historisch getrennt voneinander entwickelt haben und hinsichtlich Bildungsauftrag, -verständnis und -ziel, Strukturen und Akteuren sowie auch ökonomischen Verwertungsfunktionen und gesellschaftlichen Wertzuschreibungen vielfach als inkompatibel gelten. Berufliche Bildung und Hochschule gelten als Säulen, die wenig Verbindung zueinander haben; individuelle Übergänge zwischen den Bereichen sind mit großen Schwierigkeiten verbunden.

In einem engeren Verständnis zielt Durchlässigkeit darauf, Zugänge zu einem Bildungsbereich zu ermöglichen und Wechsel zwischen den Bildungsbereichen zu erleichtern, indem Bildungsangebote so gestaltet werden, dass Teilnahme und Prüfung möglich sind. Durchlässigkeit zu realisieren, beschränkt sich allerdings nicht darauf, dass die hierfür notwendigen Regelungsgrundlagen vorhanden sind, sondern bemisst sich auch daran, dass die faktische Mobilität der Lernenden im Bildungssystem erhöht ist (ESSER 2014).

Um Durchlässigkeit zu fördern, wurden in den letzten Jahren gesetzliche Änderungen vorgenommen. Zugleich wird eine intensive bildungspolitische Debatte geführt und sind vielfältige Aktivitäten in der Bildungspraxis zu beobachten, die weit über das oben skizzierte

engere Verständnis von Durchlässigkeit hinausgehen. Vielmehr ist in den letzten Jahren Bewegung in das Verhältnis zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gekommen, das sowohl grundlegende Veränderungen und Verschiebungen der Bildungsbereiche zueinander und neue Formen der Kooperation jenseits traditioneller Systemgrenzen vermuten lässt.

Um dem Phänomen näherzukommen, wird im Folgenden Durchlässigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. So werden zunächst die Faktoren dargelegt, die Durchlässigkeit begründen und beeinflussen. Daran anknüpfend werden drei Ebenen, in denen Grundlagen für die Gestaltung von Durchlässigkeit gelegt werden, genauer beleuchtet: die geänderten rechtlichen Bestimmungen, die den Rahmen für Gestaltungsmöglichkeiten vorgeben, der politische Diskurs, in dem die Entwicklungsrichtungen verhandelt werden, und – last but not least – die Praxis, in der die Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung entwickelt und umgesetzt werden. In Auswertung der multiperspektivischen Betrachtung wird eine definitorische Annäherung versucht. Angesichts dieser Entwicklungen zeichnet sich ein weiteres Verständnis von Durchlässigkeit ab. In diesem Sinne zielt Durchlässigkeit darauf ab, Grenzen zwischen den Bildungsbereichen zu überwinden, indem ein Wechsel zwischen Bildungsbereichen erleichtert bzw. ermöglicht und eine Kombination zwischen Angeboten verschiedener Bildungsbereiche ermöglicht bzw. unterstützt wird.

1. Einflussfaktoren

Im Kontext von Durchlässigkeit kommen sehr unterschiedliche Entwicklungen und Aspekte zum Tragen, die sowohl im Diskurs als auch bei der konkreten Gestaltung wirksam werden.

Fachkräftesicherung und Bildungsgerechtigkeit

Im Kontext international vergleichender Studien wurde gefordert, die im Vergleich zu anderen Industrieländern niedrige Zahl an Hochschulabsolventen und -absolventinnen deutlich zu erhöhen. Begründet wurde diese Forderung vor allem mit einem steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften bei gleichzeitig sinkendem Arbeitskräftenachwuchs infolge des demografischen Wandels – sofern es keine gegenläufigen Entwicklungen wie Migration und eine steigende Erwerbsbeteiligung gibt (OECD 2007). Diese Forderung verbindet sich mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen einer Bildungsgerechtigkeit, die Teilhabe und einen Aufstieg durch Bildung ermöglichen. Das deutsche Bildungssystem gilt als sozial hoch selektiv, was sich auch in den Zugangszahlen zur Hochschule ausdrückt: So münden 74 von 100 Kindern aus Familien mit akademischem Hintergrund in ein Studium, aber nur 21 aus Familien ohne akademischen Abschluss (STIFTERVERBAND 2017, S. 12). Der Anteil von Kindern aus Facharbeiterhaushalten oder Haushalten mit vergleichbaren Abschlüssen macht nur rund 24 Prozent der Studierenden aus (MIDDENDORFF u. a. 2017, S. 27). Mit verbesserten Zugangsmöglichkeiten u. a. aus beruflichen Bildungsgängen heraus soll dieser Schief-

lage etwas entgegengesetzt werden, um die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland insgesamt zu erhöhen.

Durchlässigkeit als bildungspolitisches Reformprogramm

Die Gestaltung des Verhältnisses zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist seit jeher Thema der Bildungspolitik in Deutschland. Im Juli 2007 hat der Innovationskreis berufliche Bildung mit seinen „10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung“ Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge vorgelegt, in denen die Förderung von Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse an die Hochschule ein zentrales Element ist. Appelliert wird insbesondere an die Hochschulen, Qualifikationen anzuerkennen, Kompetenzen und spezifische Angebote für beruflich Qualifizierte zu entwickeln (BMBF 2007). Hieran knüpfte auch die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses (BIBB 2010) drei Jahre später an und formulierte zudem, Studienabbrechenden eine Alternative über die berufliche Ausbildung bieten zu wollen. Im Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD von 2013 (CDU/CSU/SPD 2013) nahmen sich die Koalitionäre vor, die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu stärken und hierfür akademische und berufliche Bildung besser zu verzahnen. Dieses Ziel wird auch im Koalitionsvertrag 2018 aufgegriffen und mit der Förderung von dualen Studiengängen und höherer beruflicher Bildung konkretisiert (CDU/CSU/SPD 2018).

Geändertes Bildungsverhalten: weiterführende Schule statt beruflicher Ausbildung

Das Ausbildungsverhalten hat sich zulasten der beruflichen Ausbildung geändert. In den letzten Jahren gab es eine erhebliche absolute und relative Steigerung der Studierendenzahlen während gleichzeitig die Zahl der Auszubildenden sank. 2013 gab es erstmalig mehr Studienanfängerinnen und -anfänger als neue Auszubildende im dualen System. Der Anstieg der Studierendenzahlen ist vor allem begründet durch die hohe Quote an Jugendlichen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, entweder über das Gymnasium oder zunehmend auch über schulische Angebote in berufsbildenden Schulen. Das heißt, immer mehr Schülerinnen und Schüler entscheiden sich nach der zehnten Klasse dafür, eine weiterführende Schule zu besuchen, statt eine Ausbildung zu beginnen. Der Anteil von Auszubildenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung ist im Zuge dessen zwar auch gestiegen, bleibt aber deutlich hinter den Zuwachsraten beim Studium zurück (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016). Gleichzeitig gehen immer mehr Jugendliche direkt von der Schule in die Hochschule. Lag der Anteil der Studierenden, die zuvor eine berufliche Ausbildung absolviert haben, vor rund 15 Jahren noch bei etwa 30 Prozent, waren es 2016 nur noch 22 Prozent (MIDDENDORFF u. a. 2017, S. 29).

Entwicklungen am Ausbildungsmarkt: Besetzungs- und Passungsprobleme

Sowohl das Angebot an Ausbildungsplätzen in den Unternehmen als auch die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken. Zudem neh-

men die Passungsprobleme zu, sodass zunehmend Ausbildungsplätze nicht besetzt werden (43.478 im Jahr 2016), während gleichzeitig viele Bewerberinnen und Bewerber unversorgt bleiben (knapp 80.603; BIBB 2017, S. 66). Insbesondere das Handwerk und kleine Betriebe beklagen zunehmend Nachwuchsprobleme und verändern ihre Rekrutierungsstrategien.

Gleichwertig vs. Gleichartigkeit in Qualifikationsrahmen

In der Europäischen Union wurden die Anstrengungen, einen gemeinsamen Bildungsraum in Europa zu schaffen, verstärkt. Der Vertrag von Lissabon sieht u. a. vor, die Mobilität der Arbeitskräfte zu erhöhen, um so die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft in Europa zu erhöhen. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2001) wurde ein Instrument geschaffen, um Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Allgemeinbildung und berufliche Bildung werden hierbei als gleichwertig anerkannt. In der nationalen Umsetzung durch den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wurden bildungsbereichsübergreifend Kompetenzniveaus definiert, auf denen hochschulische und berufliche Qualifikationen abgebildet werden. Im DQR werden der Meister bzw. der Fachwirt und der Bachelor als gleichwertig bewertet. Mit der Feststellung von Gleichwertigkeit geht jedoch zugleich eine Abgrenzung hinsichtlich der Beschaffenheit der Qualifikationen einher, die eben nicht als gleichartig gewertet werden (DQR 2011).

Akademisierung der Berufsbildung, Verberuflichung der akademischen Bildung

Infolge des ökonomischen Strukturwandels und technologischer Innovationen wird ein Zuwachs von wissensintensiven Arbeiten festgestellt (OECD 2012), in denen die beruflich ausgebildeten Beschäftigten mehr und mehr über theoretisch-systematisches Wissen verfügen müssen. Dies wirft auch die Frage auf, inwieweit sich die berufliche Bildung auf diese Herausforderung einstellen, quasi „akademisieren“ kann. Die Hochschulen ihrerseits bemühen sich, ihre Bildungsgänge stärker auf eine mögliche zukünftige Beschäftigung der Studierenden im Erwerbsleben auszurichten. Auch wenn „Employability“ mit „Beschäftigungsfähigkeit“ nur unzureichend übersetzt wird, sind das Bildungsziel und das Selbstverständnis der Hochschulen damit im Kern berührt.

Neue Projektionen zeigen, dass ein Fachkräftengpass weniger bei akademischen Berufen als im mittleren Qualifikationsbereich, also bei beruflich qualifizierten Beschäftigten, zu erwarten ist, der vor allem im Pflege- und Gesundheitssektor auftreten kann (MAIER u. a. 2016). Hier, wie auch in Erziehungsberufen, aber sind mittlerweile einige Tätigkeiten an einen Hochschulabschluss gebunden. Auch ohne solche rechtlichen Vorgaben ist nicht ausgeschlossen, dass in anderen Wirtschaftsbereichen Tätigkeiten und Arbeitsplätze, die bisher von beruflich qualifizierten Fachkräften ausgeübt wurden, durch Akademiker/-innen substituiert werden und berufliche Qualifikationen an Wert verlieren (SCHÜTTE 2003).

Neue Kompetenzprofile: Verbindung von akademischer und beruflicher Bildung?

Nicht zuletzt die dynamische Entwicklung dualer Studiengänge verdeutlicht die Attraktivität neuer Kompetenzprofile bei Jugendlichen und Unternehmen. Bedeutsam sind dabei nicht spezifische Bildungsinhalte, sondern die Verknüpfung von wissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen. Hierauf verweist auch der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Stärkung der Durchlässigkeit und fordert eine starke Ausrichtung auf hybride Qualifikationen (WISSENSCHAFTSRAT 2014). Dabei wird auch an die berufliche Bildung der Anspruch gestellt, wissenschaftlich orientierte Bildungsanteile in die Aus- und vor allem Weiterbildung zu integrieren. Möglich wird dies durch eine vorrangige Fokussierung auf Lernergebnisse, die allein hinsichtlich der damit verknüpften Kompetenzen, die die Lernenden erwerben, ihren Wert erhalten, während die Art und Weise des Kompetenzerwerbs, also dessen institutionelle Bindung, in den Hintergrund treten.

Studienabbruch und berufliche Neuorientierung: Verbindung von akademischer und beruflicher Bildung?

Zielte Durchlässigkeit lange Zeit vor allem auf den Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung, kommt ein neuer, bisher nur wenig bedachter Aspekt von Durchlässigkeit in den Fokus, nämlich die Integration von Studiaussteigenden in die berufliche Bildung. Mit der Studierendenzahl steigt die der Studiaussteigenden absolut, auch wenn die Abbruchquote insgesamt stabil geblieben ist (ca. 29 %). Nach Berechnungen des DZHW verlassen rund 90.000 Studierende die Hochschule, ohne ihr Studium abzuschließen (HEUBLEIN 2017, S. 263). Allein durch diese hohe Zahl gewinnen die Studiaussteigenden an Bedeutung und stellen eine attraktive Ressource für den Ausbildungsmarkt dar. In vielen Regionen bilden sich Netzwerke, in denen Betriebe, Bildungseinrichtungen, Kammern und Hochschulen kooperieren, um diese Zielgruppe zu beraten und Alternativen in der beruflichen Bildung aufzuzeigen. Dabei operiert die berufliche Bildung weitgehend im bestehenden ordnungsrechtlichen Rahmen. Kompetenzorientierte Anrechnungen als Möglichkeit zur Verkürzung der Ausbildung stehen derzeit nicht zur Verfügung, auch weil hierfür die erforderlichen Voraussetzungen wie etwa Modularisierung abgelehnt werden.

Internationale Modelle zur Gestaltung der Durchlässigkeit

Auch in anderen Ländern, auch solchen, die sich am europäischen Qualifikationsrahmen orientieren, finden sich für Deutschland interessante Wege zur Kombination von Angeboten aus der Berufsbildung und der hochschulischen Bildung. Eine interessante Option scheint dabei die systematische Gestaltung des Niveaus 5 des europäischen bzw. deutschen Qualifikationsrahmens zu sein (WILBERS 2014; 2015).

Es zeigt sich eine Doppelfunktion der Bildungsangebote auf dem Niveau 5 des EQR: Gerade beruflich gebildeten und in Arbeit stehenden Personen bieten die sehr diversen Angebote einen Zugang zu einer höheren Bildung und gleichzeitig eine Möglichkeit zur Förderung der Karriere. Die Bildungsangebote lassen sich mehreren Qualifikationstypen (qualification

types) zuordnen: So finden sich Angebote in der beruflichen Bildung (VET), der hochschulischen Bildung (higher education) sowie der allgemeinen Bildung (general education). Den Schwerpunkt bilden Angebote, die sich sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Bildung zuordnen lassen. Eine Studie des CEDEFOP stellt die wachsende Bedeutung des Niveaus heraus: „EQF level 5 is increasingly being used as a platform for developing new types of qualifications“ (CEDEFOP 2014, S. 10). Dem EQR-Niveau 5 wird dabei eine Brückenfunktion zugesprochen, nämlich „bridging general education, VET and higher education“ (CEDEFOP 2014, S. 10).

2. Rechtliche Grundlagen der Gestaltung von Durchlässigkeit

Mit der Vorstellung eines lebenslangen Lernens ist im europäischen Kontext die Schaffung eines Bildungsraums verbunden, der nicht nur nationale Grenzen überwindet, sondern auch strukturelle Barrieren innerhalb des Bildungssystems überwinden soll (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2001). Bei einer Fokussierung auf Lernergebnisse und Kompetenzen (statt auf deren Voraussetzungen und konkrete Bildungsprozesse) tritt die institutionelle Bindung der Qualifikationen und des Kompetenzerwerbs in den Hintergrund.

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Anerkennung und Anrechnung

Zur Förderung von Durchlässigkeit und in Umsetzung der EU-Beschlüsse wurden in den 2000er-Jahren neue Regelungsgrundlagen geschaffen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss neue Regelungen für den Zugang zur Hochschule sowie die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. Diese Beschlüsse sind mittlerweile in den Landeshochschulgesetzen umgesetzt. Im November 2008 verabschiedete die Hochschulrektorenkonferenz die „Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte“, die auch in die Akkreditierungsanforderungen für Studiengänge Eingang gefunden hat (KMK 2002; 2008).

Die Regelungen der KMK betreffen den Zugang zur Hochschule auch ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung. So berechtigen eine abgeschlossene Berufsausbildung, die mindestens zwei Jahre umfasste, sowie drei Jahre Berufspraxis zu einem fachgebundenen Hochschulzugang. Die Umsetzung der KMK-Beschlüsse differenziert zwischen den einzelnen Bundesländern und Hochschulen, vor allem hinsichtlich weiterer Zugangsschwellen, die zusätzliche Eignungsprüfungen oder Probestudienzeiten vorsehen. Die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ist an berufliche Fortbildungsabschlüsse geknüpft wie Meister/-in, Fachwirt/-in, staatlich geprüfte/-r Techniker/-in, Betriebswirt/-in und Erzieher/-in, Lehrkräfte für Pfleger/-innen und vergleichbare Abschlüsse mit einem Umfang der Fortbildung von mindestens 400 Stunden. In einigen Bundesländern ermöglicht die Qualifikation zum Meister bzw. zur Meisterin den Zugang zum Masterstudium (Berlin, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz). Mit Ausnahme der Bundesländer Sachsen und Brandenburg wurde eine Vorabquote festgelegt, die vorsieht, drei bis zehn Prozent der zu vergebenden Studienplätze für die Gruppe der beruflich Qualifizierten zu reservieren. Die

konkrete Zulassung kann allerdings von den Kapazitäten der jeweiligen Hochschule abhängig gemacht werden.

Neben der Anerkennung beruflicher Qualifikationen als Zugang zum Studium hat die KMK festgelegt, dass beruflich erworbene Kompetenzen auf ein Studium angerechnet werden können, wenn diese nach „Inhalt und Niveau“ mit den zu ersetzenden Studieninhalten vergleichbar sind. Die Anrechnung kann bis zu 50 Prozent betragen. Allerdings ist die Anrechnung daran geknüpft, dass eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt, eine Verknüpfung von Anerkennung und Anrechnung ist zumeist nicht vorgesehen (KMK 2014).

2005 startete das BMBF die Pilotinitiative ANKOM, mit der Verfahren zur Identifizierung von Anrechnungsmöglichkeiten entwickelt und erprobt wurden (vgl. zahlreiche Publikationen mit Ergebnissen der Pilotinitiative ANKOM unter <http://ankom.his.de>). Dabei werden zwei Varianten unterschieden: pauschale und individuelle Anrechnung. Während mit einer pauschalen Anrechnung automatisch Wertigkeiten für das Studium zuerkannt werden (Leistungspunkte, Module bzw. Teile von Modulen), bedarf es bei einer individuellen Anrechnung einer Prüfung im Einzelfall, wie die vorhandenen Kompetenzen zu bewerten sind (HIS u. a. 2010; STAMM-RIEMER 2011). Die Entscheidung, ob und wie viel angerechnet werden kann, obliegt der Hochschule, in der das Studium aufgenommen werden soll. Die Hochschulen müssen für eine Akkreditierung nachweisen, dass sie über entsprechende Verfahren der Anrechnung verfügen (AKKREDITIERUNGSRAT 2014).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen

Ein zentrales Instrument in der EU für einen gemeinsamen Bildungsraum (Lissabon-Strategie) ist ein übergreifender Qualifikationsrahmen (Europäischer Qualifikationsrahmen, EQR), der die Bildungsabschlüsse in den einzelnen Mitgliedsstaaten hinsichtlich des Qualifikationsniveaus vergleichbar macht – unabhängig davon, wo und auf welchem Bildungsweg die Qualifikation erzielt wurde. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als nationale Umsetzung des EQR versteht sich als Transparenzinstrument, das bildungsbereichsübergreifend Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus beschreibt, sodass auf dieser Grundlage Qualifikationen als Bildungsabschlüsse diesen Niveaus zugeordnet werden können. Im DQR werden die Abschlüsse der zweiten Aufstiegsfortbildungsebene (Meister/-in, Fachwirt/-in etc.) als gleichwertig zum Bachelorabschluss auf dem Qualifikationsniveau 6 des DQR abgebildet. Das Abitur wurde 2017 auf dem Niveau 4 des DQR eingeordnet. Durch diese Zuordnungen werden berufliche und hochschulische Bildung als gleichwertige Wege im Bildungssystem gekennzeichnet.

Dennoch sind mit den Zuordnungen von Bildungsabschlüssen zu einzelnen Niveaus keine Anerkennungen im Sinne von Zugangsberechtigungen verbunden. Infolgedessen sind Wechsel und Kopplungen auf Grundlage der Kompetenzbeschreibungen auf den jeweiligen Qualifikationsniveaus zwischen den Bildungsbereichen nicht ohne Weiteres möglich. So ergibt sich die paradox anmutende Situation, dass der Abschluss als Meister/-in zwar gleichwertig zum Bachelor ist, in den meisten Bundesländern aber nicht zum Masterstudium be-

rechtigt, sondern lediglich die allgemeine hochschulische Zugangsberechtigung umfasst. Ähnliches gilt auch für die berufliche Bildung, d. h. in der Regel ist die Zulassung zu einer Fortbildungsprüfung an den vorhergehenden Abschluss einer beruflichen Qualifikation geknüpft. Dabei differieren die Zulassungsbedingungen nach den Berufen und Branchen (z. B. im IT-Bereich).

Auch wenn der DQR einen rechtlich noch nicht geklärten Status hat und selbst in der Bildungsszene wenig bekannt ist, so befeuert er doch die Durchlässigkeitsdiskurse. Die bildungsbereichsübergreifenden Kompetenzbeschreibungen und die darauf basierenden Niveaueinordnungen eröffnen für die berufliche Bildung neue Perspektiven: Der BIBB-Hauptausschuss hat 2014 in einer Empfehlung eine Ordnung von Fortbildungsabschlüssen vorgelegt, die eine Analogie von Ausbildungsabschluss und Fortbildungsabschluss auf der zweiten Aufstiegsstufe zu Bachelor und Master nahelegt. Zudem werden Fortbildungen der dritten Aufstiegsstufe aufgeführt, die im DQR auf Niveau 7, d. h. gleichwertig zum Masterabschluss, verortet werden sollen (BIBB 2014). Erste Zuordnungen wurden im Frühjahr 2016 nach intensiven Debatten im Arbeitskreis DQR vorgenommen (DQR 2016).

Aus der Betrachtung der ordnungsrechtlichen Grundlagen von Durchlässigkeit lassen sich zwei Entwicklungsrichtungen herauslesen, die auf unterschiedlichen Ebenen wirksam werden.

Die durch die KMK induzierten gesetzlichen Regelungen zielen auf Veränderungen in den Institutionen, die aber deren Verhältnis zueinander und ihre Stellung im Bildungssystem kaum berühren. Vorgegeben werden die Instrumente Anerkennung und Anrechnung, die vorrangig im Hochschulbereich implementiert werden müssen, um einen (erleichterten) Zugang zu einem Studium für beruflich Qualifizierte zu eröffnen. Durchlässigkeit hat hier eine Richtung: von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Grundlage sind Qualifikationen und Fähigkeiten, die für den Zugang in das Studium übersetzt und in Wert gesetzt werden können. Die Möglichkeit, die Gleichwertigkeit von Qualifikationen abzubilden, steht im Zentrum des DQR. Gleichwertigkeit wird durch den Vergleich von Kompetenzen, für die es eine bildungsbereichsübergreifende Beschreibung gibt, festgestellt. Damit ermöglicht der DQR in seiner jetzigen Ausprägung auf Systemebene eine Orientierung, die jenseits der institutionell gebundenen Qualifikationen liegt. Dies legt individuelle Übergänge und Aufstiege anhand der DQR-Niveaus nahe – was allerdings nicht intendiert ist. Die Trennung zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung wird durch den Hinweis markiert, dass die Qualifikationen zwar gleichwertig, aber eben nicht gleichartig seien – ohne dass diese Ungleichheit im DQR abgebildet wird. Dieses Dilemma wurde beispielsweise in Österreich durch ein sogenanntes Y-Modell gelöst, in dem sich der Qualifikationsrahmen ab Niveau 4 in zwei Äste, den beruflichen und den hochschulischen, teilt. Dieses wurde auch in Deutschland diskutiert, aber verworfen (AST 2011). Es bleibt das Dilemma, dass die Wertigkeiten hinsichtlich der Zuordnung zu einem Qualifikationsniveau (DQR) anders ausfallen als die Zugangsberechtigungen, die von der KMK bzw. den Ländern geregelt werden.

Relevante Aspekte von Durchlässigkeit im Sinne der grundlegenden KMK-Beschlüsse sind die Möglichkeit des Übergangs vom beruflichen in den hochschulischen Bildungsbereich durch Anerkennung von Qualifikationen, d. h. von Bildungsabschlüssen und Anrechnung von Kompetenzen bzw. Lernleistungen. Kompetenzen spielen auch im DQR eine wichtige Rolle und sind bildungsbereichsübergreifend, damit auf Systemebene, ausformuliert. Sie begründen Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen als wichtige Faktoren von Durchlässigkeit.

3. Der Durchlässigkeitsdiskurs

Im bildungspolitischen Diskurs über Durchlässigkeit werden grundlegende Fragen des Verhältnisses von beruflicher und hochschulischer Bildung aufgeworfen. Dabei werden die gesellschaftliche Wertigkeit von Bildungsgängen und die sich ändernden Bildungsaspirationen verhandelt. Unterschiedliche Konzepte werden in den Diskurs eingebracht, die von einer stärkeren Profilierung der jeweiligen Bildungsbereiche bis hin zur Überwindung der „Versäulung“ (zumindest an den Rändern) zueinander reichen. Dieser zum Teil normativ und emotional aufgeladene Diskurs fand 2014 mit der Veröffentlichung „Der Akademisierungswahn“ von Nida-Rümelin einen Höhepunkt. Darin wird die Hinwendung zu einer hochschulischen Ausbildung kritisch bilanziert und als Bedrohung sowohl der Berufsbildung als auch des akademischen Systems gewertet. Als Alternative zur Durchlässigkeit wird eine stärkere Abgrenzung der Bildungsbereiche vorgeschlagen, die den jeweiligen Spezifika der Bildungsansätze und -ziele wieder mehr Gewicht verleiht.

Dieser Ansatz findet sich in Modellen wie dem des Berufslaufbahnkonzepts (ESSER 2006), die vor allem auf einen Ausbau und auf die Strukturierung geregelter beruflicher Fortbildung zielen und hochqualifizierende Bildungskarrieren innerhalb des Berufsbildungsbereichs ermöglichen sollen. Insbesondere in Handwerksverbänden wird der Trend zum Abitur und Studium als „Irrweg“ gewertet, der das Handwerk in seinem Bestand bedrohe und den Blick darauf verschließe, welche beruflichen Entwicklungspotenziale im Handwerk lägen. Handwerkspräsident Wollseifer schlägt vor diesem Hintergrund eine höhere berufliche Bildung (WOLLSEIFER 2016) vor, die sich an bereits bewährten Konzepten in der Schweiz und Österreich orientiere. Ein wesentliches Element ist dabei das „Berufsabitur“, das eine betriebliche Berufsausbildung mit dem Erwerb des Abiturs verbindet. Damit solle die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zum Ausdruck gebracht werden, ohne dass der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung automatisch zu einer Studienaufnahme führen müsse.

Ambivalent wird in diesem Kontext die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gesehen. Diese wird einerseits kritisch betrachtet, sofern sie einseitig auf den Übergang von der Berufsbildung in ein Studium führt. Andererseits wird in Durchlässigkeit aber auch Potenzial gesehen, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern, indem neue Optionen für Bildungskarrieren über eine berufliche Ausbildung eröffnet wer-

den. Vor diesem Hintergrund sind es vor allem Arbeitgebervereinigungen, die die Gleichwertigkeit betonen und Durchlässigkeit fördern wollen, um den vielfältigen Ansprüchen von Lernenden und Arbeitsmarkt gerecht zu werden (BDA/STIFTERVERBAND/HRK 2015).

Auch das von der IG Metall vorgelegte Konzept einer erweiterten modernen Beruflichkeit setzt auf die Stärkung der Eigenständigkeit der Bildungsbereiche und will die Übergangsmöglichkeiten ausbauen. Kernanliegen des Konzepts ist es, den Bildungsgängen einen gemeinsamen Rahmen zu geben, der das Berufsprinzip zugrunde legt und Beruflichkeit als übergreifend geltende Orientierung vorgibt. Flankierend sollten die Berufsbildung und Hochschulen sich auf gemeinsame Qualitätskriterien verständigen (IG METALL 2014).

Nicht Abgrenzung, sondern Komplementarität steht im Mittelpunkt der Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (WISSENSCHAFTSRAT 2014). Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der Entwicklungen am Arbeitsmarkt sieht der Wissenschaftsrat die Notwendigkeit, die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge gesellschaftlich stärker zu betonen. Neben beruflichen Orientierungen in den Schulen und erleichterten Übergängen sieht er vor allem in hybriden Formaten, wie etwa dem dualen Studium, erhebliches Potenzial. Dies sollte ausgebaut werden, auch indem die berufliche Weiterbildung wissenschaftliche Anteile curricular einbindet. Gleichzeitig sollten sich Hochschulen bei der Konzeption von Bachelorstudiengängen stärker an den Anforderungen des Arbeitsmarkts orientieren. Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Studium geht der Wissenschaftsrat weit über die Vorgaben der KMK hinaus und empfiehlt die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung mit Abschluss einer beruflichen Ausbildung und die Zulassung von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen (Meister/-in, Fachwirt/-in) zu einem Masterstudium.

Dieser kurze Blick auf Schlaglichter der bildungspolitischen Diskurse zeigt, dass sich die unterschiedlichen Einstellungen zur Durchlässigkeit vor allem an der Frage Abgrenzung vs. Annäherung der Bildungsbereiche festmachen. Vage bleibt, worauf sich die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge bezieht: Kompetenzanforderungen, Entwicklungspotenziale in der Erwerbsarbeit sowie gesellschaftliches Ansehen werden in diesem Zusammenhang genannt, jedoch wenig konkretisiert. Gleichzeitig werden im Diskurs weitere Aspekte von Durchlässigkeit thematisiert: So wird eine neue Entwicklungsperspektive durch die Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung eröffnet. Hierfür stehen duale Studiengänge, hybride Bildungsangebote und neue bildungsbereichsübergreifende Ausprägungen von Bildungskarrieren. Aufgeworfen wird damit auch die Frage nach Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzen, bei denen eine Kopplung von theoretisch-systematischem Wissen und in der Praxis erworbenen Kompetenzen sinnvoll ist.

Darüber hinaus wird spätestens mit der Debatte um Studienaussteiger/-innen deutlich, dass Durchlässigkeit nicht auf den Zugang zur Hochschule und zum Studium reduziert werden kann. Vielmehr gilt es, Durchlässigkeit in beide Richtungen zu denken und auch Übergänge von der Hochschule in die berufliche Bildung zu ermöglichen und zu gestalten.

4. Durchlässigkeit in der Praxis

Bei der Betrachtung der Praxis von Durchlässigkeit ergibt sich ein widersprüchliches Bild. So sind gerade bei der Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen noch beträchtliche Hürden erkennbar, die den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung und umgekehrt erschweren. So gibt es keine einheitlichen, von außen einfach nachvollziehbare Verfahren, wie und welche Kompetenzen Hochschulen auf ein Studium anrechnen. Auch über die Zahl der Anträge auf Anrechnung beruflicher Kompetenzen und deren Umfang gibt es keine Daten. Die Zahl der Studienanfänger/-innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung hat sich zwar in den letzten Jahren erhöht, liegt aber mit 2,5 Prozent immer noch auf sehr niedrigem Niveau (NICHEL/SCHULZ 2017, S. 4). Untersuchungen im Zuge der Pilotinitiative haben darüber hinaus deutlich gemacht, dass die formale Öffnung der Hochschulen allein nicht reicht, um Durchlässigkeit zu fördern. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass die Studienangebote und -bedingungen den Interessen und der Lebenssituation der beruflich Qualifizierten entsprechen. Dies umfasst sowohl Studieninhalte und deren zeitliche Organisation als auch die finanzielle Sicherung während des Studiums. Zudem fehlt es an Informations- und Beratungsangeboten, die eine Orientierung und hinreichende Entscheidungsgrundlage für Interessierte bietet (KUPFER/MUCKE 2011). Mit einer zweiten ANKOM-Initiative wurden Möglichkeiten zur Gestaltung von Übergängen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung entworfen (FREITAG u. a. 2015). Ein Ergebnis ist, dass neben sogenannten Brückenmaßnahmen insbesondere die Kooperation von beruflichen Bildungseinrichtungen und Hochschulen bei der Ansprache und Gewinnung von beruflich Qualifizierten erfolgversprechend ist (WIESNER 2015).

Dies gilt in ähnlicher Weise auch für den Übergang von der hochschulischen in die berufliche Bildung. So gibt es zwar keine fixierten Zugangsbeschränkungen für die Aufnahme einer Ausbildung im dualen System – das heißt unabhängig von der schulischen oder sonstigen Vorbildung kann eine Ausbildung begonnen werden – gleichzeitig gibt es kaum Verfahren, kompetenzorientierte Anrechnungen anderweitig erbrachter Lernleistungen vorzunehmen, die zu einer Verkürzung der Ausbildung oder einem Erlass von Prüfungsbestandteilen führen würden. Im BBiG sind lediglich Möglichkeiten einer Anrechnung schulischer Berufsbildung oder eines anderen Ausbildungsgangs vorgesehen sowie pauschale Verkürzungen, die bei der zuständigen Stelle beantragt werden müssen (BBiG §§ 7, 8). Anrechnungsmöglichkeiten und Verkürzungsoptionen werden deshalb beispielsweise bei Studienaussteigenden individuell zwischen den Vertragspartnern ausgehandelt. Erprobt werden zurzeit einige Modelle, erworbene Leistungspunkte pauschal auf die Ausbildungsdauer anzurechnen (s. u.). Zudem ist der Zugang zur beruflichen Fortbildung an den Abschluss einer Berufsausbildung geknüpft. Über den Übergang von der hochschulischen in die berufliche Bildung liegen kaum Daten vor, weder hinsichtlich der Zahl der Übergänge noch der Anrechnungen.

Während diese Beobachtungen hinsichtlich Anrechnung und Anerkennung eher ernüchternd sind, ist eine zweite, gegenläufige Entwicklung bemerkenswert. Vor allem aufgrund regionaler Bedarfe entwickeln Bildungsakteure vielfältige Maßnahmen, um Kooperationen und Übergänge zwischen den Bildungsbereichen zu ermöglichen. Hochschulen wie auch die berufliche Bildung betreten damit Neuland, das eigentlich als nicht zugänglich gilt, da „heute die beiden Ausbildungssektoren unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen, die sich in der politischen Steuerung und den Prinzipien der Curriculum-Konstruktion äußern. Es ist nicht absehbar, dass dieses institutionelle Schisma aufgelöst wird“ (MAAZ u. a. 2016).

Öffentliche Förderprogramme wie der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ haben zum Ziel, durchlässigkeitsfördernde Maßnahmen anzuregen und deren Entwicklung zu unterstützen. Diese adressieren jedoch bislang vor allem Hochschulen, damit diese sich für neue Zielgruppen öffnen. Doch spätestens mit der Debatte um Studienaussteigende ist deutlich geworden, dass Durchlässigkeit nicht auf den Zugang zur Hochschule und zum Studium reduziert werden kann. Auch ist die Gestaltung von Übergängen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nicht allein Aufgabe der Hochschulen, sondern beruht auf Austauschbeziehungen zwischen den Bildungsbereichen und dem Zusammenwirken ihrer Akteure in der Praxis, d. h. die berufliche Bildung ist maßgeblich an der Gestaltung der Übergänge beteiligt.

So konstatiert der Bildungsbericht 2016 – im Gegensatz zur oben zitierten Skepsis gegenüber der Möglichkeit von Kooperation an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Berufsbildung –, „dass durch bildungspolitische Maßnahmen gezielt eine stärkere Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulstudium gefördert (wird), die an den Rändern des Hochschulsystems bereits dazu geführt hat, dass die Grenzen fließender werden und sich Einrichtungen in beiden Teilsystemen aufeinander zubewegen“ (MAAZ u. a. 2016). Vor allem in der Bildungspraxis gibt es vielfältige Hinweise auf eine Aufwertung beruflicher Handlungskompetenz sowie des Lernens in der Praxis. Erfahrungen in Programmen zur Förderung und Gestaltung von Durchlässigkeit zeigen, dass die Entwicklung von Angeboten entscheidend davon abhängt, dass die Einrichtungen in den jeweiligen Teilsystemen initiativ werden. Ausgehend von regionalen betrieblichen Bedarfen gehen sie Kooperationen ein und entwickeln innovative Bildungsformate, Curricula und Geschäftsmodelle. Jenseits von dominierenden institutionellen Vorgaben und Habitus entstehen innovative Maßnahmen, die die formal geschaffenen Grundlagen für Durchlässigkeit ausgestalten und neue Entwicklungspfade für die Institutionen eröffnen. In diesen Formaten ergänzen sich wissenschaftlich begründetes Wissen und erfahrungsgeleiteter Kompetenzerwerb in der beruflichen Weiterbildung sinnvoll.

Der Hochschulbereich hat sich in den letzten Jahren zunehmend der Frage zugewandt, wie arbeitsweltliche Erfahrungen und Kompetenzen in ein Studium integriert werden können (DETTLEFF 2013). Zugleich haben sich die Hochschulen – wenn auch nur zögerlich und punktuell – für die Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen geöffnet sowie unterstützende Strukturen und Angebote für beruflich Qualifizierte geschaffen

(BÜRGER/TEICHLER 2013). In der beruflichen Bildung gibt es vergleichsweise wenige Konzepte, Aus- und Weiterbildungsformate mit hochschulisch erworbenen Kompetenzen zu kombinieren. Mit der Neugestaltung des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in“ werden erstmals hochschulische Kompetenzen (in Verbindung mit beruflicher Erfahrung) bei der Zulassung zur Prüfung anerkannt (BUNDESGESETZBLATT 2014). Gleichzeitig kann aber davon ausgegangen werden, dass auf Ebene der zuständigen Stellen Fortbildungen auch für Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne berufsbildenden Abschluss angeboten werden und diesen offenstehen. Belastbare Daten hierzu gibt es jedoch nicht.

Starke Aufmerksamkeit erhalten duale Studiengänge, die eine betriebliche Ausbildung (oder betriebliche Praxis) mit einem Studium verbinden. Auch wenn sie nur einen kleinen Teil des Studienangebots insgesamt ausmachen (ca. 5 % aller Studierenden, MIDDENDORF u. a. 2017, S. 80), so sind sie bei Studierenden sehr attraktiv, vor allem als Alternative zu einem konventionellen Studiengang (HEMKES/WIESNER 2016). In Modellen des dualen Studiums können eine Berufsausbildung, eine berufliche Fortbildung zum Meister/zur Meisterin oder zum Fachwirt/zur Fachwirtin und ein Bachelorstudium absolviert werden. Beim dualen Master werden Fortbildungen und Masterabschluss kombiniert. Der hochschulische Bereich arbeitet an Modellen, in denen Studierende über Praktika Erfahrungen in einem möglichen Berufsfeld erwerben können. Deren gezielte Gestaltung und Einbindung in die Curricula ist Teil der Zusammenarbeit des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Rahmen des Programms nexus (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2013). Einige Studiengänge haben Teile von Aufstiegsfortbildungen integriert; so kann beispielsweise an der Westfälischen Hochschule in Zusammenarbeit mit der IHK in Gelsenkirchen die Ausbildereignungsbefähigung im Studium erlangt werden.

Im Projekt DQR-Bridge5 werden bildungsbereichsübergreifende Maßnahmen entwickelt, in denen Lernergebniseinheiten sowohl in der beruflichen Bildung als auch an Hochschulen realisiert und wechselseitig angerechnet werden (HEMKES/WILBERS/ZINKE 2015). Noch weiter gehen EULER und SEVERING (2015), die feststellen, dass die Grenzen zwischen beruflicher und akademischer Bildung „verschwimmen“, und die in der Folge für eine stärkere Verzahnung durch eine studienintegrierte Ausbildung plädieren (SEVERING 2016).

Durchlässigkeit ist damit an institutionelle Kooperationen in der beruflichen Bildung und Hochschulen gekoppelt. Somit ist auch die berufliche Bildung maßgeblich an der Gestaltung der Übergänge beteiligt. Gelingende Übergänge zwischen den Bildungsbereichen sind zudem mit flankierenden Maßnahmen verbunden. Hierzu gehören Bildungsmaßnahmen als Brückenangebote, Beratung und Information sowie spezifische Formate, die sich sowohl inhaltlich als auch organisatorisch an den Kompetenzen und Bedarfen der Lernenden orientieren.

5. Durchlässigkeit – Versuch einer definitorischen Näherung

Diese unterschiedlichen Perspektiven, die im Kontext von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung virulent werden, machen es schwer, aus bildungswissenschaftlicher Sicht eine umfassende Definition des Begriffs zu finden. Verhandelt wird Durchlässigkeit als soziale, arbeitsmarktbezogene, institutionelle, systemische oder curriculare Herausforderung. In der Berufsbildungs- und Hochschulforschung werden einige Aspekte intensiv beforscht, übergreifende Forschungsansätze aber gibt es kaum. Forschungsthemen sind z. B. die Zugänge zur hochschulischen Bildung (Einmündungsquoten, Übergangsgestaltung und Studienerfolge), Kompetenzanforderungen und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, berufliche Sozialisation, Vergleiche von Qualifikationen und Kompetenzen sowie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsentwicklungen. Hinzu kommen Untersuchungen über Studienabbrecher/-innen und ihren Übergang in die berufliche Bildung (BECKER u. a. 2010; HEUBLEIN 2014). Zudem gibt es Forschungen zur Kopplung von beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext dualer Studiengänge (GRAF 2013; KRONE 2015; HÄHN 2016).

Für die Gestaltung von Durchlässigkeit gibt es somit auch kaum theoretische Grundlagen. Dies gilt vor allem für ein reziprokes Durchlässigkeitsverständnis, das auch eine Verzahnung der Angebote über die Bildungsbereiche hinweg umfasst. Konzeptionelle Grundlagen für die In-Wert-Setzung beruflicher Kompetenzen in der hochschulischen Bildung wurden u. a. im Zuge der Pilotinitiative ANKOM geschaffen – allerdings weitestgehend einseitig aus der Perspektive des aufnehmenden Teilsystems Hochschule. Bisherige Forschungen im Kontext der Durchlässigkeit nehmen vor allem die Hochschulen in den Blick (HANFT u. a. 2014) oder evaluieren einzelne Programme und Maßnahmen (Freitag u. a. 2015; WOLTER/BANSCHERUS/KAMM 2016; HANFT u. a. 2016; CENDON/MÖRTH/PELLERT 2016). Dabei werden die berufliche Bildung und deren Einrichtungen als Akteure bei der Gestaltung von Durchlässigkeit zwar genannt, sie sind aber nicht Gegenstand der Untersuchungen.

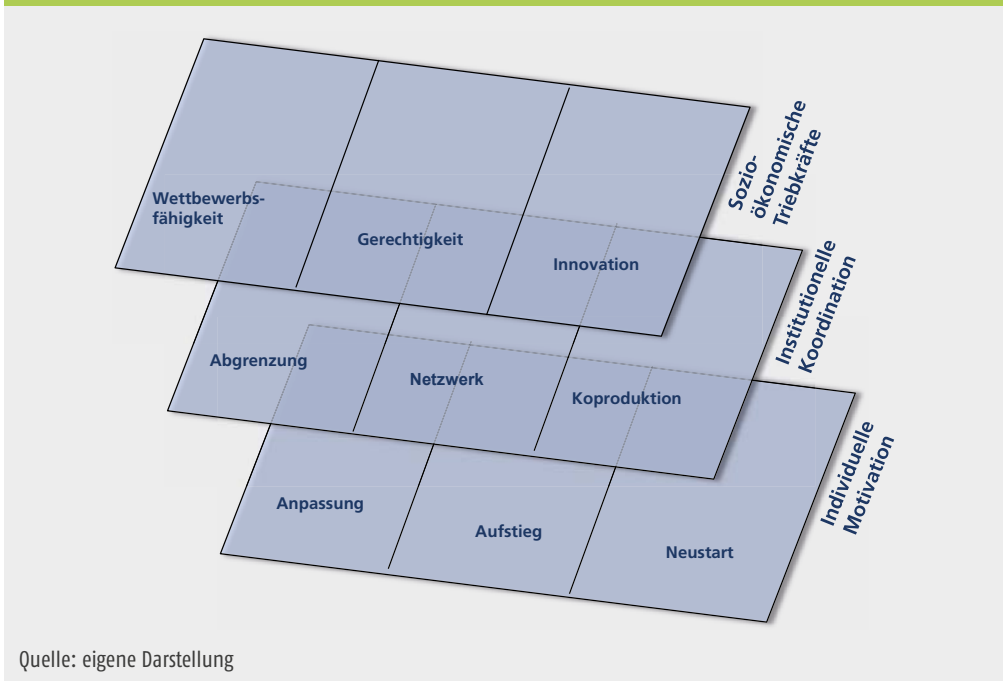
Die Vielfalt der Perspektiven offenbart komplexe Begründungszusammenhänge von Durchlässigkeit.

Die Bildungsbereiche „Hochschule“ und „Berufsbildung“ folgen unterschiedlichen Handlungsregimen (WILBERS 2016). In der Perspektive der Educational Governance erscheinen Hochschulen, Unternehmen, Schulen und Weiterbildungsträger als relativ eigenständige Systeme, die durch autonome Eigenlogiken und Eigendynamiken bestimmt sind, die vergleichsweise viele Steuerungsakteure mit multiplen Interessen haben und nur durch ‚aktive Übersetzungsvorgänge‘ indirekt steuerbar sind (ALTRICHTER/MAAG MERKI 2010). Die Governance-Perspektive auf Durchlässigkeit ist zurzeit jedoch wenig entwickelt (WILBERS 2004).

Die bei der Durchlässigkeit wirksam werdenden unterschiedlichen Triebkräfte, Motivationen und Ausprägungen von Durchlässigkeit lassen sich auf der Systemebene, der Ebene der Institutionen und der Individuen verorten und abbilden. Je nachdem, welche der Triebkräfte, Motivationen und Koordinationen wirksam werden, erfährt Durchlässigkeit unter-

schiedliche Ausprägungen und eröffnet differenzierte Passagen in und zwischen den Bildungsbereichen.

Abbildung 1: Durchlässigkeit in der Mehrebenenperspektive



Auf der Systemebene werden **sozio-ökonomische Triebkräfte** wirksam. Der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit durch qualifizierte Fachkräfte in der Wirtschaft ist in der Bildungspolitik ein entscheidender Treiber für Durchlässigkeit, um einen erhöhten und veränderten Qualifikationsbedarf durch besseren Zugang zum Studium zu bedienen. Andererseits sind gerade kleine und mittlere Betriebe daran interessiert, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern und neue Zugangsmöglichkeiten beispielsweise für Studienaussteigende zu ermöglichen. Chancengerechtigkeit ist ein immanenter Teil der Bildungspolitik und macht sich am Zugang zu akademischer Bildung und am Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung fest. Sowohl Zugang zu Bildung als auch Bildungserfolge sind eng mit sozialer Mobilität, gesellschaftlichem Status und Teilhabe verknüpft. Durchlässigkeit wird in diesem Kontext als Möglichkeit diskutiert, individuell und strukturell mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen. Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach Innovationen im Bildungssystem; so sind Kompetenzorientierung, ein sich veränderndes Verständnis von Praxis und Theorie sowie auch Konzepte des lebensbegleitenden Lernens und Flexibilisierung von Bildungswegen

wichtige Faktoren bei der Förderung von Durchlässigkeit. Mit den jetzigen Regelungen sind allerdings keine weitreichenden Veränderungen im Bildungssystem selbst verbunden.

Die **individuelle Motivation** für Durchlässigkeit reicht von der Anpassung über Aufstiegswünsche bis hin zum Neustart. Der Wunsch nach sozialem und beruflichem Aufstieg ist eine zentrale Motivation, von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu wechseln. Akademische Abschlüsse sind mit einem hohen gesellschaftlichen Status verbunden; in der beruflichen Praxis eröffnen sie häufig Karrierechancen, die beruflich Qualifizierten verschlossen bleiben. Anpassung wird vor allem dann notwendig, wenn die bisherige Tätigkeit oder Funktion, für die bisher eine berufliche Qualifikation erforderlich war, an hochschulische Abschlüsse gekoppelt wird. Dies betrifft die Pflege- und Erziehungsberufe, aber auch andere Bereiche, bei denen auch ohne entsprechende gesetzliche Regelungen bspw. auf Grundlage der Situation am Arbeitsmarkt Substituierungen zu erwarten sind. Nicht zuletzt können Fehlentscheidungen bei der Wahl des Bildungsweges oder berufliche Neuorientierungen Gründe für einen Neustart sein, so etwa bei dem Ausstieg aus einem Studium und dem Übergang in eine berufliche Ausbildung. Aus bildungsbiografischer Sicht ist Durchlässigkeit die Möglichkeit, Bildungskarrieren individuell gestalten zu können durch Kombination von Angeboten und in beide Richtungen realisierbare Wechsel zwischen den Bildungsbereichen unter Berücksichtigung bereits erworbener Qualifikationen und Leistungen. Grundlage hierfür sind Vergleichbarkeit und Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Anrechnung von Kompetenzen. Flankierende Maßnahmen zur Orientierung, fachliche Vorbereitung und eine bedarfsgerechte Gestaltung des Bildungswegs unterstützen die Individuen bei den Übergängen.

Die Gestaltung von Durchlässigkeit ist vor dem Hintergrund weniger/begrenzter rechtlicher Vorgaben vor allem von der **institutionellen Zusammenarbeit** der Akteure in den Bildungsbereichen abhängig. Auf der Ebene der Institutionen bedeutet Durchlässigkeit vor allem, dass sich diese mit Zugängen aus anderen Bildungsbereichen auseinandersetzen und diese ermöglichen müssen. Während Hochschulen auf der Grundlage der jeweiligen Landesgesetze weitgehend autonom agieren können, gilt dies für Einrichtungen der beruflichen Bildung nicht, wenn geregelte Bildungswege und Prüfungen betroffen sind. So sind im Kontext von Studienaussteigenden sowie bei Aufstiegsfortbildungen vor allem die Kammern gefordert, den Übergang von der hochschulischen in die berufliche Bildung zu ermöglichen. Gerade auf regionaler Ebene sind vielfach Netzwerke entstanden, die Maßnahmen zum Fachkräftebedarf und zu Bildungsaspirationen vor Ort verabreden, beispielsweise über Angebote für Information und Beratung zur Gestaltung der Übergänge zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen. Hier werden vielfältige Kooperationen eingegangen, um organisatorische sowie inhaltliche Abstimmungen zu treffen, mit denen Strukturen und Formate entwickelt werden, die Übergänge und Verzahnungen zwischen den Bildungsbereichen ermöglichen und flankierende Unterstützung durch Beratung und Brückenangebote anbieten. Bei Koproduktionen vereinbarten Bildungseinrichtungen kooperative oder gemeinsame Bildungsformate, die curricular aufeinander abgestimmt sind, um berufliche

Handlungskompetenzen und wissenschaftliches Wissen zu verknüpfen. Aber auch neue institutionelle Abgrenzungen sind sichtbar, wenn z. B. Akteure in der beruflichen Bildung auf berufliche Laufbahnkonzepte oder eine höhere berufliche Bildung setzen, um die Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen.

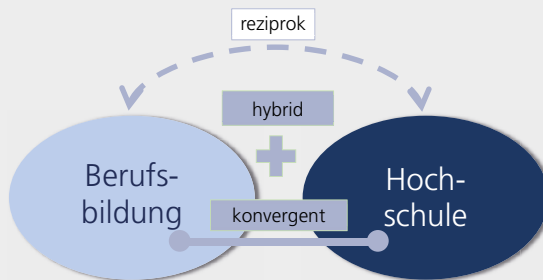
6. Ausprägungen von Durchlässigkeit

Die unterschiedlichen Perspektiven auf Durchlässigkeit legen ein weites Verständnis von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nahe, das weit mehr als den Aufstieg in ein Studium umfasst. Vielmehr sind unterschiedliche Ausprägungen erkennbar.

- (1) Durchlässigkeit ist sowohl von der beruflichen in die hochschulische als auch vice versa von der hochschulischen in die berufliche Bildung angelegt. Angesichts des diskutierten Fachkräftebedarfs wird durch die Integration von Studienausteilenden in eine duale Ausbildung oder fachspezifische Fortbildungen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen erhebliches Potenzial vermutet. Damit löst sich der Begriff Durchlässigkeit davon, einseitig hochschulische Bildung als Aufstieg zu fokussieren. Die bildungspolitisch behauptete, nunmehr durch die Festlegungen im DQR untermauerte Gleichwertigkeit der Bildungswege eröffnet die Perspektive **reziproker Wechselmöglichkeiten** zwischen den Bildungsbereichen, bei denen sich Bildungskarrieren weniger an den Bildungsbereichen als an den erworbenen Kompetenzen und deren Wertigkeiten orientieren.
- (2) Integrative Bildungsformate spielen im Diskurs und in der Praxis von Durchlässigkeit zunehmend eine wichtige Rolle. Im Fokus stehen vor allem **hybride Formate** wie bildungsintegrierende duale Studiengänge, in denen ein Bachelorstudium sowie eine berufliche Ausbildung organisatorisch und inhaltlich verzahnt sind. Neben dualen Studiengängen gestalten hochschulische und berufliche Einrichtungen unterschiedliche Angebote für Bildungslaufbahnen, in denen berufliche und hochschulische Qualifikationen nacheinander erworben werden, die fachlich aufeinander aufbauen. In der Regel beinhalten diese Angebote eine berufliche Erstausbildung und einen daran anknüpfenden Bachelorstudiengang. Hohes Potenzial haben auch Formate, die ein Studium mit geregelten beruflichen Fortbildungen koppeln. Diese Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpläne und Studienmodule aufeinander abgestimmt sind und die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen curricular und didaktisch gestaltet werden.
- (3) In den Anfängen befinden sich bildungsbereichsübergreifende, **konvergente Formate**, die nicht mehr ausschließlich einem Bildungsbereich zugeordnet werden. Durch gemeinsam gestaltete Curricula oder Bildungsgänge werden zumeist auf der Basis des DQR erfahrungsgeleitetes und theoretisch-systematisches Lernen auf den jeweiligen Niveaustufen zusammengeführt. Derartige neue Formate bedienen vor allem differen-

zierte Kompetenzprofile, die sowohl berufliche als auch wissenschaftliche Kompetenzen erfordern. So wurden im Projekt DQR-Bridge5 Bildungsangebote entwickelt, die zu beruflichen Qualifikationen führen und auf ein Studium über die Ausweisung von Leistungspunkten angerechnet werden. Diese Maßnahmen zielen auf reibungslose reziproke Übergangsmöglichkeiten, beispielsweise um zu entscheiden, ob der Bildungsweg an der Hochschule oder in der betrieblichen Bildung fortgesetzt werden soll.

Abbildung 2: Durchlässigkeit gestalten



Quelle: eigene Darstellung

Gestützt wird die Förderung von Durchlässigkeit durch die landesrechtlichen Umsetzungen der von der KMK beschlossenen Möglichkeiten zu **Anerkennung** von Qualifikationen für nicht schulische Hochschulzugangsberechtigungen sowie die **Anrechnung** von außerhochschulisch erbrachten Lernleistungen auf ein Studium. Unterhalb der gesetzlichen Ebene bietet der DQR eine Kommunikationsplattform, auf der die Beteiligten unter Wahrung der systemischen Grenzen die Voraussetzungen und die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen aushandeln. Weiterführende bildungspolitische Reformen, die auf strukturelle Annäherungen und Koordinationen zur Gestaltung von Übergängen zielen, sind derzeit nicht erkennbar. Vielmehr werden über Förderprogramme Hochschulen unterstützt, neue Formate auch in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der beruflichen Bildung zu entwickeln.

Unter Nutzung der rechtlichen Möglichkeiten von Anerkennung und Anrechnung entwickeln die beteiligten Bildungseinrichtungen zunehmend in Kooperation Formate curricularer **Verzahnungen**. Angesichts unterschiedlicher Gestaltungslogiken in den jeweiligen Bildungsbereichen ergeben sich hierbei erhebliche Abstimmungsbedarfe – wie etwa bei der Gestaltung von Prüfungen. Im Kontext der Formierung von Dachmarken für duale Studiengänge sowie Akkreditierungsregelungen dualer Formate werden **Qualitätskriterien** entwickelt, die in Teilen bildungsbereichsübergreifend wirksam werden.

Verbunden mit der Entwicklung durchlässigkeitsfördernder Maßnahmen sind **Informations- und Beratungsangebote**, die institutionenübergreifend von Hochschule und berufli-

cher Bildung entwickelt und in den bestehenden Beratungsinformationsstrukturen realisiert werden sollen.

7. Statt eines Fazits: Modernisierung der beruflichen Bildung durch Durchlässigkeit?

Mit dem Beitrag wurde der Versuch einer Näherung an das bildungspolitische Megathema „Durchlässigkeit“ versucht. Dabei wurden die komplexen Bezüge der Einflussfaktoren, der formalen Grundlagen und Gestaltung in der Bildungspraxis im Mehrebenensystem der beruflichen Bildung aufgeblättert. Deutlich wurde dabei, dass Durchlässigkeit weit mehr ist, als neue Zugänge zum Studium zu eröffnen. Es gibt vielfältige, durchaus unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen von Durchlässigkeit, die sich ergänzen oder auch miteinander konkurrieren. Verschiedene „Durchlässigkeiten“ werden im Diskurs verhandelt, wobei sowohl Skepsis als auch Innovationsfreude spürbar werden. Ähnlich bunt ist die Praxis, in der individuelle flexible Bildungswege ermöglicht, innovative Bildungsformate entwickelt und neuartige institutionelle Kooperationen eingegangen werden. Durchlässigkeit bietet damit Diskursarena und Experimentierfeld, um Optionen für die Zukunft der Berufsbildung zu erschließen.

Literatur

- ALTRICHTER, Herbert; MAAG MERKI, Katharina: Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: ALTRICHTER, Herbert; MAAG MERKI, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden 2010, S. 15–39
- AKKREDITIERUNGSRAT: Schreiben an die Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der Agenturen Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten (nur per E-Mail). Bonn, 19.12.2014
- AST, Susanne: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Stand und Weiterentwicklung. Bonn 2011
- BDA – BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE; STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT; HRK – HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Zehn Empfehlungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Berlin, Juni 2015
- BECKER, Carsten; GREBE, Tim; BLEIKERTZ, Torben: Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Berlin 2010
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2017

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn 2010
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2016. Berlin 2016
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Berlin 2007
- BUNDESGESETZBLATT: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin. Bonn, 16.5.2014. – URL: <https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/handelsfachwirt2014.pdf> (Stand: 10.07.2018)
- BÜRGER, Sandra; TEICHLER, Ulrich: Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen. In: BENZ, Winfried; KOHLER, Jürgen; LANDFRIED, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart 2013, E 3.1, S. 1–52
- CDU/CSU/SPD: Deutschlands Zukunft gestalten – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. Berlin 2013. – URL: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> (Stand: 10.07.2018)
- CDU/CSU/SPD: Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Berlin 2018. – URL: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2018/03/2018-03-14-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 10.07.2018)
- CEDEFOP (Hrsg.): Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education. Working Paper. Publications Office of the European Union. Luxemburg 2014
- CENDON, Eva; MÖRTH, Anita; PELLERT, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 3. Münster 2016
- DETTLEFF, Henning: Hochschulreform und die neue Debatte zum Thema Beschäftigungsfähigkeit. In: BENZ, Winfried; KOHLER, Jürgen; LANDFRIED, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart 2013, D 2.1-2, S. 1–22
- DQR-BÜRO: DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. o. O. 2011
- DQR-BÜRO: Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung DQR-Niveau 7 zugeordnet, März 2016. – URL: <http://www.dqr.de/content/2712.php> (Stand: 15.5.2016)
- ESSER, Friedrich Hubert: Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: Zimmer, Gerhard;

- Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Leitlinien und Positionen. Bielefeld 2006, S. 69–85
- EULER, Dieter; Severing, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Hintergründe kennen. Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht“, aktualisierte Version. o. O. 2015
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, Berlin 2011
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015
- GRAF, Lukas: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen 2013
- HÄHN, Katharina; KRONE, Sirikit; RATERMANN, Monique: Dual Studieren – und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender. IAQ-Report 2016-01. Duisburg 2016
- HANFT, Anke u. a.: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Oldenburg 2014
- HANFT, Anke u. a.: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 2, Münster 2016
- HEMKES, Barbara; WIESNER, Kim-Maureen: Studienzweifeln und ihre Sicht auf die berufliche Bildung – Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 3, S. 18–21
- HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; ZINKE, Gert: Brücken zwischen Hochschule und Berufsbildung durch bereichsübergreifende Bildungsgänge (aus)bauen in Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 3, S. 35–39
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule 1 | 2017). Hannover 2017
- HEUBLEIN, Ulrich: Daten und Fakten zum Studienabbruch und zum beruflichen Verbleib von Studienabbrecher(inn)en. Vortrag auf der BIBB-Bundeskonferenz „Chance Beruf – Zukunft der beruflichen Bildung gestalten“ in Berlin. 2014
- HIS HOCHSCHUL-INFORMATIONEN-SYSTEM GMBH; INSTITUT FÜR INNOVATION UND TECHNIK (IIT) DER VDI/VDE INNOVATION + TECHNIK GMBH: (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“): Anrechnungsleitlinie: Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Hannover, Berlin 2010
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen. Bonn 2013

- IG METALL: Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung, Diskussionspapier. Frankfurt am Main 2014
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Einen europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen, Mitteilungen der Kommission. Brüssel 2001
- KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015
- MAAZ, Kai u. a. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016
- MAIER, Tobias u. a.: Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB Report 3. Bonn 2016
- MIDDENDORFF, Elke u. a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hrsg. vom BMBWF. Berlin 2017
- MUCKE, Kerstin; Kupfer, Franziska: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011
- NICKEL, Sigrun; SCHULZ, Nicole: Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Arbeitspapier Nr. 195, o. O. 2017
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.): Education at a Glance 2007. OECD Indicators. Paris 2007
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. 2014. – URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichun->

- [gen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf](#) (Stand: 10.07.2018)
- SEVERING, Eckart: Studienintegrierte Ausbildung. Präsentation im Rahmen des Expertenkreises „Durchlässigkeit“ im Mai 2016
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover 2011
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WIRTSCHAFT e. V. (Hrsg.): Hochschul-Bildungs-Report 2020 Jahresbericht 2017/2018. Halbzeitbilanz 2010–2015, Essen 2017
- WIESNER, Kim-Maureen: Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule: Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 3, S. 19–22
- WILBERS, Karl: Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze. Paderborn 2004
- WILBERS, Karl: Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsübergreifender Arrangements. Nürnberg 2014. – URL: https://www.wipaed.rw.fau.de/files/2017/02/Das_Niveau_5_des_DQR_als_Plattform.pdf (Stand: 10.07.2018)
- WILBERS, Karl: Hochschulische Bildungsangebote auf dem Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR): Potenziale und Grenzen. In: BENZ, Winfried; KOHLER, Jürgen; LANDFRIED, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart 2015, D 1.8., S. 149–172
- WILBERS, Karl: Beschreibung von Lernergebniseinheiten aus Bildungsbereichen mit unterschiedlichen Handlungsregimen. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bonn 2016, S. 227–239
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, Drucksache 3818-14. Darmstadt 2014
- WOLLSEIFER, Hans Peter: Stopp dem Trend zur Akademisierung! Interview (Olaf Deininger) in handwerk magazin, 2016. – URL: <https://www.meisterschulen.de/aktuelles/wollseifer-stopp-dem-trend-zur-akademisierung> (Stand: 10.07.2018)
- WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 1. Münster 2016

Kapitel 1:

Durchlässigkeit im Bildungssystem: grundlegende Überlegungen

Dietmar Frommberger

► **Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Entwicklungen zwischen Annäherung, Differenzierung und Öffnung**

Das Gefüge und das Bildungswahlverhalten zwischen den Säulen der allgemeinen, der beruflichen und der hochschulischen Bildung verschiebt sich merklich. In diesem Beitrag werden die Annäherungen und Überschneidungen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und die parallel laufenden Ausdifferenzierungen aufgezeigt. Die Entwicklungen zwischen Durchlässigkeit und Abgrenzung sind mit Konsequenzen für die berufliche Bildung verbunden. Diese werden dargestellt, um abschließend Denkanstöße für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung aufzuzeigen.

1. Hintergrund

Die beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse sind in den letzten Jahren deutlich aufgewertet worden. Weit über die alten Forderungen um die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung hinausgehend, führen die Abschlüsse der beruflichen Bildung zur Hochschulzugangsberechtigung und können mit hochschulischen Abschlüssen gleichgestellt werden. Bereits länger verankert, fest etabliert und von hoher quantitativer Bedeutung sind die schulischen beruflichen Bildungswege der staatlich anerkannten berufsbildenden Schulen und Ersatzschulen, die in die Hochschulen führen. Für die außerschulischen beruflichen Bildungswege, die insbesondere in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung fallen, können Hochschulzugangsberechtigungen auf Basis der Hochschulgesetze der Bundesländer und ohne Erwerb weiterführender schulischer Berechtigungen erteilt werden (vgl. KMK 2014). Darüber hinaus sind die Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung einem ersten Hochschulabschluss gleichgestellt (vgl. BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN 2015), und es werden Anrechnungen beruflicher Qualifizierungsleis-

tungen auf ein Hochschulstudium im Umfang von bis zu 50 Prozent empfohlen (KMK 2008). Diese massive Aufwertung soll der Chancengleichheit, dem lebenslangen Lernen sowie der Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung dienen.

Tatsächlich votieren jedoch immer weniger junge Erwachsene für den beruflichen Bildungsweg, speziell für das duale System. Vielmehr dominiert der Erwerb des allgemeinbildenden Abiturs das Bildungswahlverhalten, um mit diesem Billet den traditionellen „Königsweg“ über die Allgemeinbildung direkt in die Hochschulen zu beschreiten (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 91ff.). Folglich sind die Studierendenzahlen an den deutschen Hochschulen – entgegen aller Prognosen der vergangenen Jahre und trotz der demografischen Einbrüche – ungewöhnlich stark gestiegen. Sie befinden sich Jahr für Jahr auf neuen Höchstständen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 125). Die relative Bedeutsamkeit der Hochschulbildung für die Schulabsolventinnen und -absolventen und für den Übergang in Arbeit und Beschäftigung hat in Deutschland sichtbar zugenommen und nähert sich in dieser Rolle Stück für Stück den Verhältnissen in vielen anderen Ländern an. Die Anziehungskraft der bisherigen Form der Berufsbildung hingegen, insbesondere der betrieblich-dualen Berufsbildung, sinkt.

Es ist eine merkliche Verschiebung im Gefüge und im Bildungswahlverhalten zwischen den Säulen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung festzustellen. Das Gewicht der allgemeinen und hochschulischen Bildung nimmt gegenüber der beruflichen Bildung weiter zu. Die wachsende Nachfrage und das veränderte Rekrutierungsverhalten im Beschäftigungssystem bestätigen und fördern dieses individuelle Entscheidungsverhalten der jungen Erwachsenen. Verstärkt wird diese Entwicklung dadurch, dass damit zugleich immer mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf den Arbeitsmarkt treten – mit entsprechenden Konkurrenz- und Verdrängungseffekten. Die Hochschulen konnten in diesem Zuge ihre Angebotspalette beträchtlich erweitern, auch im Kontext des Bologna-Prozesses. Sie können damit – trotz aller Probleme – auf die gewachsenen Bildungsströme und Erwartungen reagieren. Insbesondere die berufsqualifizierenden Funktionsleistungen der Hochschulstudiengänge haben deutlich zugenommen. Zu fragen ist, was vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen mit der beruflichen Bildung passieren wird und inwieweit innerhalb der beruflichen Bildung Veränderungsprozesse stattfinden werden, die die bewährte Konkurrenzfähigkeit der beruflichen Bildung erhalten können.

Nachfolgend (Abschnitt 2) werden in Kürze quantitative Verschiebungen in der beruflichen und hochschulischen Bildung skizziert, einschließlich der vorgelagerten Allgemeinbildung, von welcher die Entwicklungen in Berufs- und Hochschulbildung unmittelbar abhängen. Mit diesen Ausführungen wird der erwähnte Wandel des Bildungswahlverhaltens untermauert. In Abschnitt 3 werden wichtige Ausdifferenzierungen der angebotenen Bildungsteilbereiche skizziert, die direkt und indirekt im Zusammenhang mit dem veränderten Nachfrageverhalten stehen. In Berufsbildung und Hochschulbildung wird auf veränderte Bildungsaspirationen, zunehmend heterogene Lernvoraussetzungen und unterschiedliche Leistungsmotivationen mit einer wachsenden Angebotspalette reagiert. Zugleich stellen die-

se Ausdifferenzierungen eine Antwort auf veränderte Qualifizierungsbedarfe dar. Mit diesen Ausführungen in Abschnitt 3 wird deutlich, dass die traditionellen Trennlinien zwischen den alten Säulen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung zunehmend schwinden. Die Folgen und notwendigen Konsequenzen dieser Entwicklungen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung werden in Abschnitt 4 aufgegriffen. Die dargestellten Entwicklungen sind zwar das Ergebnis sozialer und funktionaler Differenzierungen und damit eine Reaktion auf die verschiedenen gesellschaftlichen Bedarfe; sie sind jedoch zugleich kontingent und unterliegen daher (bildungs-)politischen Handlungsoptionen.

2. Nachfrageverschiebungen zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung

2.1 Der Sog der höheren Allgemeinbildung

In diesem Zusammenhang sind vor allem zwei Veränderungen im Bereich der Allgemeinbildung hervorzuheben: Erstens durchlaufen immer mehr Kinder und junge Erwachsene im Anschluss an die Grundschule die gymnasiale Bildung. Die anderen Formen der allgemeinen Bildung der Sekundarstufe I verlieren an Bedeutung (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014). Zweitens hat eine weitgehende Entkopplung zwischen Schulform und Schulabschluss stattgefunden. Die unterschiedlichen schulischen Abschlüsse und weiterführenden allgemeinbildenden Berechtigungen können in vielfältiger Form erworben werden (vgl. CORTINA/TROMMER 2003). Im Ergebnis bedeuten diese beiden Veränderungen, dass eine wachsende Anzahl junger Menschen ein Abitur bzw. eine Hochschulzugangsberechtigung erwirbt. Dieser traditionelle „Sog der Allgemeinbildung“ (vgl. KUTSCHA 2015; in Anlehnung an BLANKERTZ 1982), hier konkret der höheren Allgemeinbildung, prägt mehr denn je das Bildungswahlverhalten junger Menschen. Sekundäre Herkunftseffekte, mit denen die Bildungswahlentscheidungen gegen die gymnasiale Bildung bislang erklärt werden konnten (vgl. DITTON/KRÜSKEN/SCHAUENBERG 2005), verlieren an dieser Stelle offensichtlich an Bedeutung. Die Hochschulzugangsberechtigung wird zum Bildungsziel von Menschen mit unterschiedlicher gesellschaftlicher Herkunft. Gleichwohl sind die unterschiedlichen Chancen auf die Erreichung dieser Ziele zwischen den verschiedenen sozialen Milieus weiterhin evident. Diese Situation, der Drang hin zur höheren Allgemeinbildung, prägt das Bildungswahlverhalten weltweit, in den meisten Ländern explizit in Abgrenzung zum beruflichen Bildungsweg. Auch in Deutschland ist diese Tendenz im wachsenden Maße zu erkennen.

2.2 Attraktivitätsverlust der betrieblich-dualen Berufsbildung

Die Nachfrage nach Ausbildungsstellen nimmt in quantitativer Hinsicht ab und wird in qualitativer Hinsicht zunehmend heterogen. Auch die Ausbildungsplatzangebote sind gesunken. Diesen Trend zeigen die Berufsbildungsberichte der vergangenen Jahre fast durchgängig (vgl. aktuell BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2016, S. 12ff.), auch wenn kurzfristige

Erholungen erkennbar sind (vgl. MATTHES u. a. 2015). Die relative Bedeutung der traditionellen dualen Ausbildung für die innerbetriebliche Fachkräfteentwicklung geht zurück, messbar an den Ausbildungsbetriebsquoten und Ausbildungsquoten, die trotz einer Beschäftigungsrate in Deutschland, die höher nie war, deutlich sinken (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2015). Die Anziehungskraft der beruflichen Bildung lässt offensichtlich nach, für die Schulabsolventinnen und -absolventen einerseits und für das Qualifizierungs- und Rekrutierungsverhalten vieler Unternehmen andererseits. Diese Entwicklung ist nicht zwingend eine Folge des Bedeutungsverlustes der betrieblich-dualen Berufsbildung in den Ausbildungsbereichen und Branchen, wo sie traditionell fest verankert ist. Doch geht der wirtschaftliche Strukturwandel mit einer Zunahme solcher Wertschöpfungsarten und Arbeits- und Anforderungsformen einher, die offenbar über alternative Qualifizierungsformen ebenfalls oder besser abgedeckt werden können. Dies betrifft vor allem den primären und sekundären Dienstleistungsbereich (vgl. BAETHGE/WOLTER 2015). Hinzu kommt, dass durch die wachsende Anzahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die in Folge des veränderten Bildungswahlverhaltens auf den Arbeitsmarkt strömen, die Qualifizierungs- und Einstellungsstrategien vor allem solcher Unternehmen stark gelenkt werden, die keine Ausbildungstradition aufweisen.

Im Unterschied zu den meisten europäischen und außereuropäischen Ländern lag und liegt die Stärke der Berufsbildung in Deutschland traditionell darin, für die Schulabsolventinnen und -absolventen, die kein Abitur erwerben können, eine attraktive Alternative für die persönliche und berufliche Entwicklung anzubieten. Ein beruflicher Ausbildungsabschluss ist mit guten Beschäftigungschancen, gesellschaftlicher Anerkennung und beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten verbunden, auch für diejenigen, die den typischen schulischen Leistungsanforderungen weniger gut entsprechen können. Insofern hat die berufliche Bildung in Deutschland immer eine maßgebliche gesellschaftliche Integrationskraft entfalten können, deren Potenzial für die individuelle Chancenentwicklung lange unterschätzt wurde.¹ Die aktuellen Entwicklungen verändern diese Bedeutung der Berufsbildung, insbesondere der betrieblich-dualen Form, offenbar grundsätzlich.² In ihrer bisherigen Anlage wird sie zunehmend zur Restgröße für die Bildungswahlentscheidungen der jungen Erwachsenen.

-
- 1 Das integrative Potenzial der Berufsbildung wird mittlerweile auch von maßgeblichen internationalen Organisationen, z. B. OECD und EU, angemessen eingeschätzt. Dies war lange Jahre nicht der Fall. Vor allem die hohe Jugendarbeitslosigkeit in vielen Ländern hat diesen Sinneswandel herbeigeführt.
 - 2 Vollqualifizierende vollzeitschulische Formen der Berufsbildung wachsen eher in ihrer relativen Bedeutung. Sie sind in Nachfrage und Angebot stabil geblieben. Deren Attraktivität wächst, einerseits aufgrund des Bedeutungszuwachses der Wirtschaftszweige, in denen diese Ausbildungsform dominiert (das betrifft vor allem den Gesundheitssektor), andererseits aber auch aufgrund der schulischen und hochschulischen Anbindungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in diesen Bereichen.

2.3 Hochschulbildung

Die Studiengänge und Abschlüsse an den Hochschulen und Universitäten werden seit der Bologna-Reform in gestufter Bachelor-Master-Struktur und – zunehmend – kompetenzorientiert angeboten. Die alten Abschlüsse (Diplom, Staatsexamen, Magister) sind weitgehend abgeschafft. Abgesehen von den forschungsorientierten Masterformaten müssen die Studiengänge ausdrücklich mit einer berufsqualifizierenden und anwendungsorientierten Funktion verbunden sein oder verlieren ansonsten ihre Akkreditierungsfähigkeit. „Das Studienangebot der deutschen Hochschulen ist in den letzten Jahren stark ausgeweitet und diversifiziert worden“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 121), und die Anziehungskraft der Hochschulbildung ist deutlich gewachsen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017).

3. Bildungssystemdifferenzierungen zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung

Immer mehr Menschen erwerben immer mehr und höhere Abschlüsse. Diese Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte wird auch in Zukunft weitergehen und stellt einen zivilisatorischen Fortschritt dar, von dem nicht nur Ökonomie und Wohlstand, sondern auch die Fähigkeit zum rationalen Verhalten der gesellschaftlichen Akteure in einer demokratischen Grundverfassung abhängen. Für die Bildungssystementwicklung führen diese wachsenden Bildungsaspirationen zu weiterführenden Differenzierungen. Für die Veränderungen in den Bildungsteilbereichen besitzen nicht nur die Hinwendung auf die Anforderungsprofile im Beschäftigungssystem und auf den Kontext von Erwerbsarbeit und die Reproduktion von Arbeitskraft eine Bedeutung, sondern auch die Bildungsnachfrage und die damit verbundenen allgemeinen und individuellen Bildungsbestandteile. Denn die Formen und Angebote institutionalisierter Bildung sind nicht allein als Reaktionen auf äußere Bedarfe oder Ansprüche zu verstehen. Sie dienen ebenso der Gestaltung und Weiterentwicklung der individuellen Verhaltensmöglichkeiten und Überzeugungen und konservieren und entwickeln dadurch die gesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Werte. Eine herausragende Wirkung institutionalisierter Bildung liegt in der Veränderung der sozialen Stratifikation und zugleich in der Reduzierung der sozialen Ungleichheit (vgl. ALLMENDINGER/LEIBFRIED 2003). Und sie schafft infolge ihrer selektiven Effekte zugleich neue Ungleichheiten. Bildung und soziale Ordnung stehen in einem engen Entstehungs- und Entwicklungszusammenhang (vgl. BECKER/LAUTERBACH 2008). Der aktuelle Sog der höheren allgemeinen Bildung und seine Konsequenzen für die Bildungssystementwicklung fallen direkt in diesen Wirkungszusammenhang. Daraus erwächst bildungspolitischer Gestaltungsbedarf.

Nachfolgend werden Beispiele für Bildungssystemveränderungen zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung skizziert, die als eine Folge der sich verändernden Bildungsnachfragen und äußeren Bedarfe zu verstehen sind. Es wird deutlich, wie

weitgehend mit diesen Entwicklungen derzeit an den traditionellen Grundstrukturen des deutschen Bildungssystems gerüttelt wird und alte Trennlinien aufgehoben werden. Weiterführende Konsequenzen, speziell für die Berufsbildung, werden in Abschnitt 4 thematisiert.

3.1 Verbindungen und Überschneidungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung liegen mittlerweile in vielfältiger Form vor. Von einer strengen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe II kann im Wesentlichen nur noch mit Blick auf die Unterscheidung zwischen dem Gymnasium/der Gesamtschule und den berufsbildenden Schulen gesprochen werden. Innerhalb der berufsbildenden Schulen werden hingegen unterschiedliche Formen der Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung angeboten, in denen die Merkmale und Funktionen allgemeiner und beruflicher Bildung kombiniert werden.

Das berufliche Gymnasium, die Fachoberschule und die Berufsoberschule sind Bildungsgänge, in denen es vorwiegend darum geht, weiterführende schulische allgemeinbildende Berechtigungen zu erwerben, vor allem für den Weg in die Hochschulen. Diese Zielsetzung erfolgt in Verbindung mit berufsfeldbezogenen Bildungsbestandteilen bzw. betrieblichen Praxisanteilen. In diesen Bildungsgängen werden jedoch keine berufsqualifizierenden Abschlüsse im engeren Sinne erworben. Daneben stehen die verschiedenen berufsfachschulischen Bildungsgänge, die mit Blick auf den berufsqualifizierenden Abschluss in vollqualifizierende oder teilqualifizierende unterschieden werden. In den Berufsfachschulen können in der Regel auch weiterführende allgemeinbildende Berechtigungen erworben werden. Hierzu gibt es in den Bundesländern und an den berufsbildenden Schulen eine breite Palette von Angeboten, mit denen auf die regionalen und lokalen Nachfragen und Bedarfe reagiert wird. Auch in den Angeboten der berufsbildenden Schulen, die dem sogenannten Übergangssystem zuzuordnen sind (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr etc.), können berufsfeldqualifizierende Teilleistungen und weiterführende schulische Berechtigungen verknüpft werden. In den Fachschulen, die der beruflichen Aufstiegsfortbildung (vor allem Techniker/-innen, Betriebswirte und -wirtinnen) zuzurechnen sind, werden schulgesetzlich geregelte unmittelbare berufsqualifizierende Weiterbildungsabschlüsse erworben, die auf der Basis der Hochschulgesetze ebenfalls zu Hochschulzugangsberechtigungen führen.

Auch in der außerschulischen Form der beruflichen Bildung, also in den vor allem über das Berufsbildungsgesetz geregelten beruflichen Aus- und Fortbildungsgängen, können mit und ohne Verbindung des Besuchs der Berufsschule die unmittelbar berufsqualifizierenden Abschlüsse zusätzlich mit weitergehenden allgemeinbildenden schulischen Abschlüssen sowie Hochschulzugangsberechtigungen verbunden werden. Die vielfältigen weiterführenden schulischen Berechtigungen, die über diesen beruflichen Bildungsweg zu erwerben sind, werden in den Schulgesetzen und Hochschulgesetzen der Bundesländer geregelt.

In der Vergangenheit wurde in Bezug auf die Verbindung allgemeinbildender und berufsbildender Abschlüsse noch häufig von sogenannten „Doppelqualifikationen“ gespro-

chen. Als „Doppelqualifikationen“ werden prinzipiell Abschlüsse bezeichnet, die im Bereich der Sekundarstufe II und des postsekundären Bereichs einerseits zu einer schul- bzw. hochschullaufbahnbezogenen Berechtigung und andererseits zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Im engeren Sinne können „Doppelqualifikationen“ als Abschlüsse bezeichnet werden, die im Rahmen eines geschlossenen, das heißt organisatorisch und curricular in verschiedenen Modifikationen zusammengeführten Bildungs- bzw. Berufsbildungsganges gleichzeitig erworben werden und auf dieser Basis zu den zwei genannten Berechtigungen führen, die originär in getrennten Bildungs- und Berufsbildungsgängen angeboten werden. Im weiteren Sinne stellen „Doppelqualifikationen“ jedoch auch Abschlüsse dar, die nacheinander zu einer (hoch-)schulischen und berufsqualifizierenden Berechtigung führen (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990). „Doppelqualifizierende Bildungsgänge“ sind auch – wie angedeutet – hinsichtlich der erteilten Berechtigungen zu unterscheiden: „Volle Doppelqualifikationen“ verbinden die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung mit einem anerkannten berufsqualifizierenden Abschluss, „partielle Doppelqualifikationen“ umfassen alternative Varianten der Verbindung schullaufbahnbezogener und berufsqualifizierender Berechtigungen, etwa die Gleichstellung eines erworbenen Berufsabschlusses mit einem Abschluss der Sekundarstufe I und die Teilanrechnung schulischer berufsbezogener Bildungsgänge auf eine berufliche Erstausbildung.

Bildungs- und berufsbildungspolitisch steht hinter der Schaffung doppelqualifizierender Bildungsgänge, insbesondere für die betrieblich-duale Berufsbildung, mittlerweile das Interesse der „Attraktivitätssteigerung“. Intendiert ist eine Erhöhung der Nachfrage nach außerschulischen Berufsbildungsvarianten. Traditionell stand das Argument der Chancengleichheit im Kontext der Forderung nach einer Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung im Vordergrund. Streng genommen basieren doppelqualifizierende berufliche Aus- und Weiterbildungsvarianten auf der Annahme, dass es prinzipiell möglich sei, hochschulstudienvorbereitende Kompetenzen (im Sinne der „Studierfähigkeit“) und berufsqualifizierende Kompetenzen in einem gemeinsamen Bildungsgang und gegebenenfalls auch integrativ zu erwerben. Schulische Berechtigungen, etwa die Hochschulreife, sind eben nicht – so die seit Jahrzehnten vorgetragene berufsbildungstheoretische Argumentation – allein auf Basis der konventionellen allgemeinbildenden Inhalts- und Lernbereiche zu erwerben. Auch berufsfachlich ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse können prinzipiell eine wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung erbringen. Tatsächlich dominieren bislang jedoch additive Varianten. Dies war – trotz aller Integrationsabsichten – in der DDR so (vgl. DRECHSEL 1996), ist im europäischen Ausland überwiegend der Fall (vgl. DEISSINGER u. a. 2013) und ist auch heute in der Bundesrepublik Deutschland noch so.³

Der Nutzen doppelqualifizierender Abschlüsse und Bildungsgänge ist an den damit verknüpften „objektiven Tausch- und subjektiven Gebrauchswerten“ (KUTSCHA 2003) zu mes-

3 In diesem Zusammenhang wurde ein Positionspapier der Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), Brunhild Kurth, und des Präsidenten des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Hans Peter Wollseifer, zur Stärkung der Attraktivität der Berufsbildung der KMK vorgelegt. Demnach läge eine besonders wichtige bildungspolitische Weichenstellung in der Ein-

sen. Der Nutzen bzw. der Erfolg doppelqualifizierender Bildungsgänge und Abschlüsse ist also nicht nur davon abhängig, welche Berechtigungen sie im weiterführenden Bildungs- oder Beschäftigungssystem verleihen (Tauschwert), sondern auch davon, inwieweit erstens die weiterführenden schulischen Berechtigungen zu einer erfolgreichen Absolvierung der nachfolgenden Bildungsgänge führen (zum Beispiel: Wie erfolgreich studieren diejenigen, die auf Basis einer „Doppelqualifikation“ die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, im Vergleich zu den „klassischen“ Abiturienten?) und inwieweit zweitens die Inhaber der „Doppelqualifikationen“ im Vergleich zu der konventionell ausgebildeten Klientel erfolgreich ihren Beruf ausüben und adäquate Karrierewege beschreiten. Formale zusätzliche Berechtigungen sind also nicht tatsächlich immer mit gleichen Chancen in den weiterführenden Bildungswegen verbunden. Dies gilt aktuell in besonderem Maße für die beruflich qualifizierten Personen in den Hochschulen. Hier liegen die Weiterentwicklungsbedarfe für die Berufsbildung in Deutschland, die in Abschnitt 4 thematisiert werden.

3.2 Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Berufsbildung und Hochschulbildung im Wandel

Auch die Verbindungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nehmen deutlich zu. Grundsätzlich werden die Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten in beide Richtungen ausgebaut.

3.2.1 Aufwertung beruflicher Bildungsgänge: Hochschulzugangsberechtigungen und hochschulische Anrechnungsoptionen

Neben den schulrechtlich geregelten Hochschulzugangsberechtigungen, die in den berufsbildenden Schulen erworben werden können (vgl. 3.1), führen mittlerweile auch die vollqualifizierenden vollzeitschulischen und betrieblich-dualen beruflichen Aus- und Weiterbildungswege in allen Bundesländern auf der Basis hochschulrechtlicher Regelungen in den Hochschulgesetzen und vielfältiger Verordnungen zu verschiedenen Hochschulzugangsberechtigungen (vgl. KMK 2014). Diese alte berufspädagogische Forderung, zum ersten Mal in den 1920er-Jahren nachdrücklich gefordert und insbesondere in den 1970er- und 1980er-Jahren bildungspolitisch höchst kontrovers diskutiert (vgl. FROMMBERGER 1997), hat sich seit den 1990er-Jahren Stück für Stück flächendeckend durchsetzen können (vgl. FREITAG 2012). Die Hochschulzugsregelungen für berufliche Bildungsabschlüsse werden in den Hochschulgesetzen der Bundesländer durchaus unterschiedlich geregelt – obwohl in den letzten Jahren eine erkennbare Angleichung stattgefunden hat. Die über die hochschulgesetzlichen Regelungen hinausgehenden Verordnungen und einzelhochschulischen Zulassungsmodalitäten für diese Zielgruppe sind wiederum sehr unterschiedlich. Die zahlenmäßige Bedeutung dieses Hochschulzugangsweges und der beruflich qualifizierten Per-

führung des doppelqualifizierenden Bildungsgangs „Berufsabitur“. Das „Berufsabitur“ soll den Gesellenabschluss mit einer Hochschulzugangsberechtigung verknüpfen (vgl. ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2015).

sonengruppen an den deutschen Hochschulen, die diesen sogenannten dritten Bildungsweg beschreiten, ist im Vergleich zu den klassischen Normalstudierenden relativ gering. Gleichwohl sind beträchtliche Steigerungsraten zu verzeichnen – wenn auch weiterhin auf geringem Ausgangsniveau und mit starken Streuungen zwischen verschiedenen Hochschultypen und Regionen (vgl. DUONG/PÜTTMANN 2014; vgl. auch WOLTER 2018).

Eine darüber hinaus gehende Aufwertung der beruflichen Bildungsabschlüsse hat im Zuge der Einführung der zweistufigen Hochschulabschlußstruktur und der Entwicklung des europäischen bzw. deutschen Qualifikationsrahmens stattgefunden (vgl. BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN 2015). Berufliche Weiterbildungsabschlüsse führen zu umfangreichen Anrechnungsoptionen im Hochschulbereich, die auf die Bachelorstudiengänge gerichtet sind und zudem die Option einschließen, direkt in einen Masterstudiengang einzusteigen (vgl. KMK 2014). Berufsqualifizierende Abschlüsse bzw. Teilleistungen können – in der Regel auf Antrag – auf hochschulische Studienleistungen und Abschlüsse (siehe Beitrag von MÜSKENS und HANFT in diesem Band) angerechnet werden. Dadurch werden die zu erbringenden Studienleistungen substituiert, sodass der Studienumfang und die Studienzeiten sinken. Die Umsetzung dieser durch die KMK empfohlenen Anrechnungsoption erfolgt in Abhängigkeit von konkreten Studienordnungen, regionalen Kooperationen zwischen Anbietern beruflicher und hochschulischer Bildung oder Einzelfallentscheidungen der zuständigen Prüfungsausschüsse. Auch diese Umsetzungspraxis ist daher sehr unterschiedlich. Sie steht in einem engen Zusammenhang zu den Entscheidungen (und Interessen) der handelnden Akteure vor Ort. Für gleiche berufliche Bildungsabschlüsse und Studiengänge werden in der Praxis – so ist anzunehmen – unterschiedliche Anrechnungsentscheidungen getroffen. Dies betrifft ebenso die Anerkennung und Anrechnung von hochschulisch erbrachten Leistungen für Fortbildungsprüfungen. Für den Normalbetrieb und außerhalb unmittelbarer Ausbildungskooperationen zwischen regionalen Anbietern und Instanzen beruflicher Bildung (berufsbildende Schulen und Kammerorganisationen) und hochschulischer Bildung ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Umsetzung dieser Anrechnungsoptionen bislang von relativ geringer Bedeutung ist.

Insgesamt ist also festzustellen, dass für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung sehr weitgehende formale Übergangsregelungen umgesetzt worden sind, mit denen alte und exklusive Berechtigungsschranken abgeschafft und neue Wege für beruflich qualifizierte Personengruppen geöffnet werden konnten. Die tatsächliche Wahrnehmung dieser Möglichkeiten spielt bislang jedoch eine untergeordnete Rolle. Die Gründe hierfür sind vielfältig (vgl. auch FROMMBERGER 2012; siehe Beitrag von Schwill in diesem Band). In Kapitel 4 werden mögliche Veränderungs- und Ergänzungsoptionen für die berufliche Bildung thematisiert.

3.2.2 Von der Hochschulbildung in die Berufsbildung

Umgekehrt sollen auch die hochschulisch erbrachten Studienleistungen auf berufliche Bildungswege angerechnet werden können. Dieser Weg genießt aktuell eine besondere bildungs- und wirtschaftspolitische Aufmerksamkeit (vgl. JAHN/BIRCKNER 2014). Vor allem denjenigen Personengruppen, die einen Studiengang vorzeitig und ohne Abschluss abbrechen, soll der Weg in die berufliche Bildung schmackhaft gemacht werden.⁴ Es wird erwartet, dass dadurch die gesunkene Nachfrage nach beruflichen Bildungsgängen gestärkt und ein positiver Beitrag zur Fachkräfteentwicklung geleistet werden kann. Bislang gibt es hierzu keine bildungspolitische Empfehlung analog zu einer KMK-Empfehlung. Eine Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung steht aus und wäre zugleich hilfreich.

Über die Umsetzungspraxis für diese Übergangsrichtung ist bislang wenig bekannt. Es ist anzunehmen, dass das tatsächliche Anerkennungs- und Anrechnungsverhalten im Bereich der beruflichen Bildung sehr gering, mindestens jedoch sehr unterschiedlich und unverbindlich ist. Dies gilt insbesondere für die betrieblich-berufliche Ausbildung, wo in erster Linie der einzelne Ausbildungsbetrieb für die Anrechnungsmodalitäten im Rahmen eines Ausbildungsvertrages verantwortlich zeichnet. Im Bereich der außerschulischen beruflichen Weiterbildung, der im Wesentlichen durch die Kammerorganisationen gesteuert wird, könnte eine stärkere Verbindlichkeit existieren. Doch mindestens die Fortbildungsregelungen und Fortbildungsordnungen weisen diese Anrechnungsoption nicht oder allenfalls in Ausnahmefällen explizit aus.⁵ Und auch für die vollzeitschulischen vollqualifizierenden beruflichen Aus- und Weiterbildungsrichtungen, angeboten an den berufsbildenden Schulen oder stattlich anerkannten Ersatzschulen, sind diese Einstiegsrichtung und Anrechnungsoption nicht geregelt. Ein Modernisierungsimpuls ist hierfür unbedingt notwendig. Die Institutionen und Akteure im Bereich der beruflichen Bildung, die Übergangsoptionen und Anrechnungen im Bereich der Hochschulbildung fordern, sind also aufgefordert, diese Modalitäten im eigenen Bereich anzupassen.

4 Die Studienabbruchzahlen sind in den vergangenen Jahren sowohl im universitären als auch im fachhochschulischen Bereich gestiegen. Insgesamt liegt die Abbruchquote auf einem hohen Niveau. Dabei erreicht die Universität die höchsten Quoten mit über 30 Prozent (vgl. HEUBLEIN u. a. 2014). Aufgrund der Zunahme der Studierendenzahlen sind vor allem die absoluten Zahlen dieser Personengruppe gestiegen.

5 Gleichwohl erlaubt grundsätzlich § 56 Absatz 2 Berufsbildungsgesetz Einzelfallentscheidungen der zuständigen Stellen zur Befreiung von einzelnen Prüfungsbestandteilen in der beruflichen Fortbildung („Auffangnorm“). Diese Form der Anrechnung könnte auch für vorgelegte Hochschulleistungen genutzt werden. Auch für die Erstausbildung, die in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes fällt, gibt es verschiedene „Kann-Bestimmungen“ zum Zwecke der Anerkennung und Anrechnung von Ausbildungs- und Prüfungsleistungen, die in diesem Zusammenhang genutzt werden könnten (vgl. ausführlich FROMM-BERGER/REINISCH 2013).

3.2.3 Duale Studiengänge

Einen Bedeutungsaufschwung hat auch der Ansatz des dualen Studiums erfahren, ein Bildungsangebot also, bei dem die berufliche und die hochschulische Bildung in der Anlage des Bildungsganges bereits miteinander verknüpft werden. In der Regel geht es um eine Verbindung betrieblich-beruflicher Bildung bzw. umfangreicher betrieblicher Praxisphasen mit einem Studium an einer Hochschule. Es gibt eine Vielzahl hybrider dualer Studienformate (vgl. FROMMBERGER/HENTRICH 2015; HENTRICH 2018). In Deutschland wurden duale Studienprogramme zum ersten Mal in den 1970er-Jahren durch die damaligen Berufsakademien in Baden-Württemberg (heute: Duale Hochschule Baden-Württemberg) angeboten. Das Modell der Berufsakademien in Baden-Württemberg wurde auch als Sandwich-Modell bezeichnet (vgl. ZABECK/DEISSINGER 1995), und zwar aufgrund des regelmäßigen Wechsels zwischen zwölf Wochen Theorie und zwölf Wochen Praxis. Praxis meinte hier betriebliche Praxis, in der Regel auf der Basis eines Ausbildungsvertrages gemäß Berufsbildungsgesetz. Die Ausbildungsinstitution Berufsakademie setzte sich in den Folgejahren bundesweit durch. In den verschiedenen Bundesländern wurden vermehrt Berufsakademien gegründet und duale Ausbildungsprogramme angeboten. In den meisten Bundesländern besitzen die Berufsakademien mittlerweile den Hochschulstatus und sind dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet. Der Ansatz der Berufsakademien, also die Verbindung höherer beruflicher respektive hochschulischer Bildung mit betrieblich-beruflicher Erfahrung und Ausbildung, ist von anderen privaten, staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen übernommen und in vielfältiger Form weiterentwickelt worden. Neben Fachhochschulen und Berufsakademien bieten inzwischen auch einige Universitäten duale Studiengänge an (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014). Die öffentlich-rechtlichen und privaten Fachhochschulen boten 67,4 Prozent dieser Studiengänge an. Der Anteil der Universitäten am Angebot dualer Studiengänge lag bei 4,71 Prozent (eigene Berechnungen, Datenbasis: BIBB 2015, S. 250). Insbesondere in den Studiengängen, die auf personenbezogene Dienstleistungen gerichtet sind wie Sozialwesen, Erziehung, Gesundheit und Pflege stiegen die Angebote deutlich (vgl. BIBB 2015, S. 251). Hohe Zuwachsraten verzeichneten auch etablierte Fachrichtungen, z. B. Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Maschinenbau/Verfahrenstechnik (vgl. BIBB 2015, S. 251). Insgesamt nehmen die Angebote bundesweit zwar zu, dennoch entscheiden sich vergleichsweise wenige Schulabsolventinnen und -absolventen für dieses Studienformat. Nur rund vier Prozent aller Studierenden studierten in 2014/15 dual (eigene Berechnungen; Datenbasis: Destatis, BIBB 2015, S. 254). Bislang dominiert die Zielgruppe der Abiturientinnen und Abiturienten dieses Studienformat. Eine stärkere Ausweitung auf beruflich Qualifizierte wäre für diese Personengruppe von Vorteil. Damit fielen die dualen Studiengänge zunehmend in die Rubrik der berufs begleitenden hochschulischen Weiterbildungsstudiengänge (vgl. 3.2.4).

Bei diesem Studienformat substituiert die akademische Bildung nicht die berufliche Bildung, sondern beide Bereiche sollen einander ergänzen. Die an die duale Berufsausbildung angelehnte Lernortkooperation ist ein wesentliches Merkmal des dualen Studiums und in

heutiger und zukünftiger Perspektive von besonderer Bedeutung, da die akademisch erworbenen Wissens Elemente in der praktischen Erfahrung im Unternehmen ausprobiert und umgekehrt die praktischen Erfahrungen im Betrieb auf der Basis hochschulischer Lernprozesse eingeordnet, erweitert und reflektiert werden können. Zudem sind duale Studiengänge stärker auf die von der Wirtschaft geforderte Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet. Gleichwohl gibt es für die Umsetzungspraxis dualer Studienangebote weiterhin einen beträchtlichen Modernisierungsbedarf. Dieser betrifft insbesondere die systematische Entwicklung und Abstimmung der Aus- und Weiterbildungsbestandteile dualer Studiengänge zwischen den Lernorten.

3.2.4 Berufsbegleitende hochschulische Weiterbildungsformate

Der Diskurs um den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Personen wird eng mit der Frage der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen verknüpft; diese werden mit der Bezeichnung „nicht traditionell Studierende“ oder „nicht regulär Studierende“ (vgl. HANFT/KNUST 2008) oder „non-trationals“, „adult students“ oder „mature students“ (vgl. SCHUETZE/SLOWEY 2002) gekennzeichnet. In diese Zielgruppe fallen vor allem „Weiterbildungsstudierende“, also insbesondere solche Personen, die nach oder während einer Zeit der Berufstätigkeit (erneut) an die Hochschulen wechseln. Neben der Frage des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung im Kontext der beruflichen Bildung steht hier also die zielgruppenbezogene Gestaltung hochschulischer Weiterbildungsangebote und damit die Weiterentwicklung der hochschulischen Studienangebote und Weiterbildungsstrategien der Hochschulen. Wie international vergleichende Untersuchungen zeigen, ist die Rate der Studierenden aus dem Segment der „non-trationals“ in Deutschland relativ gering (HIS 2008). Dies wird zum Anlass genommen, die Öffnung der Hochschulen mit breiter bildungspolitischer Unterstützung voranzutreiben. In diesem Kontext werden auch diverse Pilotprogramme gefördert, mit denen die Öffnung der Hochschulen weiterentwickelt und erprobt wird (vgl. <https://de.offene-hochschulen.de>). Das berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildungsangebot der Hochschulen nimmt an Vielfalt und Umfang zu. Und es gibt in diesem Zuge viele Beispiele für die Kooperation zwischen den Anbietern und zuständigen Stellen in der beruflichen Bildung mit den Hochschulen, um solche Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die zwischen der beruflichen Weiterbildung und den Hochschulstudiengängen liegen (vgl. dazu etwa die Beiträge in SCHÄFER/KRIEGEL/HAGEMANN 2015).

3.2.5 Didaktische Orientierungen beruflicher und hochschulischer Bildung zwischen Distanzierung und Annäherung

Die obigen Überschneidungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind vornehmlich institutioneller, ordnungspolitischer und rechtlicher Art. Formalrechtliche Schranken werden abgebaut, die verschiedenen Zielgruppen durch eine wachsende Angebotsbreite erweitert und Kooperationen zwischen Bildungsanbietern ausgebaut. In didaktisch-curriculärer und didaktisch-methodischer Hinsicht sind die Unterschiede zwischen beruflichen und

hochschulischen Ausbildungs- und Lernprozessen jedoch weiterhin relativ stark ausgeprägt. Die Entwicklung der Inhalte und Ziele für die beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge erfolgt weiterhin nach unterschiedlichen Prinzipien. In der beruflichen Bildung, soweit sie in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung fällt, dominieren die Sozialpartner die curriculare Entwicklungsarbeit, und der zentrale Bezugspunkt liegt in den beruflichen Anforderungsbereichen und in den davon abgeleiteten Qualifizierungsnotwendigkeiten. Ausgedrückt wird diese didaktische Orientierung in dem Konstrukt der beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. BUNDESANZEIGER 2014), das zwar deutlich über die einzelbetrieblichen Ausbildungsbedarfe hinausgeht und die personenbezogenen Verhaltensdimensionen ausdrücklich einbezieht, gleichwohl in bewusster Distanz zu wissenschaftlichen oder wissenschaftsorientierten Bezugsnormen liegt. In den Fachdiskursen der beruflichen Didaktik wird dieser Trend hin zur „Situationsorientierung“ und weg von der „Wissenschaftsorientierung“ als didaktisch-curriculare Bezugsnorm – trotz aller Unterschiede in der detaillierten Einschätzung – bestätigt (vgl. FROMMBERGER 2013).

Zugleich stellt das bildungsbereichsübergreifende Kompetenzkonzept des Deutschen Qualifikationsrahmens eine Annäherung dar, die jedoch vor allem eine weitere Veränderung und Anpassungsbereitschaft der didaktischen Prinzipien und Orientierungen seitens der Hochschulen verlangt. Die Entwicklung der Studienordnungen und Module für die Studiengänge an deutschen Hochschulen verläuft im Wesentlichen in der Verantwortung der Hochschulen selbst bzw. der dort tätigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Doch durch die mittlerweile etablierten Akkreditierungen werden didaktisch-curriculare Orientierungsgrößen durchgesetzt. Das Spektrum der tatsächlichen Ausprägungen ist jedoch relativ breit.

Traditionell haben sich die beruflichen und hochschulischen bzw. akademischen Bildungsangebote weitgehend getrennt voneinander entwickelt. Das Studium ist primär auf die fachlich unterteilten Wissensbestände gerichtet, deren Inhalte auf dem Wege der systematischen Neugewinnung von Wissen (Forschung) bestimmt werden. Zugleich weisen auch die hochschulischen Bildungsangebote eine ausgeprägte berufsqualifizierende Funktion für bestimmte akademisch geprägte Berufsfelder und Tätigkeiten auf (z. B. Arzt, Anwältin, Ingenieur, Managerin, Lehrer). In den hochschulischen Lernprozessen, insbesondere an den Universitäten, dominiert tendenziell der Umgang mit Wissen, das über Wissenschaft und Forschung durch die systematische, verlässliche und abstrahierende Bearbeitung konkreter Problemlagen und Phänomene zum Zwecke der Theoriebildung erschlossen wurde. Es ist daher nicht zielführend darüber zu streiten, inwieweit das „Fachwissen“ durch die „Kompetenzorientierung“ im Studium ersetzt werden sollte. Denn es handelt sich nicht um Gegensätze. Wissenschaftlich erarbeitetes Fachwissen ist immer und überall problem-, praxis- und handlungsbezogen. Nur das Ausmaß der Abstrahierung von der Realität ist gegebenenfalls stärker ausgeprägt. Genau dieses Wissen und die davon abhängigen Problemlösefähigkeiten werden zunehmend wichtiger bei immer komplexeren und abstrakter dargestellten beruflichen Anforderungen. Insofern zielt ein Studium primär auf das Verständnis, die Gewinnung

und die Grenzwahrnehmung vorhandener und neuer Wissensbestände, um auf dieser Wissensbasis und Einsicht das berufliche und praktische Handeln und Entscheiden legitimieren und weiterentwickeln zu können. Im Mittelpunkt der Angebote der beruflichen Bildung steht – neben der Vermittlung fachtheoretischer Grundlagen – die Befassung mit konkreten Anforderungen im beruflichen Alltag und im Kontext von Arbeit. Es dominiert das Lernen der Bewältigung üblicher beruflicher Problemlagen und meist eher geschäfts- und arbeitsprozessbezogener operativer Aufgaben. In vielen Fällen findet das Lernen mittels der unmittelbaren Konfrontation mit den praktischen Anforderungen im betrieblichen und beruflichen Umfeld statt. Festzustellen ist aber auch eine wachsende Überschneidung der Qualifikationen und Kompetenzen, die in vormalig getrennten Bildungsbereichen vermittelt wurden. Daher findet parallel zu den Annäherungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auch eine wachsende Ausdifferenzierung innerhalb dieser Bereiche statt.

Die Herausforderungen in den Hochschulen liegen nicht in der Art des Wissens. Dieses ist wichtiger denn je. Sie liegen in den Vermittlungsprozessen. Die Studierenden, deren Anzahl so sehr steigt, können sich dieses relevante Wissen immer weniger selbstständig erschließen. Die Lehr-Lern-Prozesse in den Hochschulen zwischen Gewinnung wissenschaftlichen Wissens und seiner Anwendung sind veränderungsbedürftig. Für die Angebote zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind die Ausbildungsbestandteile zwar enger miteinander abzustimmen, die unterschiedlichen didaktischen Orientierungen der Lernorte Hochschule und Betrieb sollten jedoch eher erhalten bleiben, um damit das Spektrum der Kompetenzentwicklung tatsächlich auszuweiten. Denn welchen Sinn würde es ergeben, die unterschiedlichen Lernkulturen, von denen diese innovativen Formate profitieren wollen, zu nivellieren? Für die Förderung der Anerkennung und Anrechnung von Leistungen aus den unterschiedlichen Bildungsbereichen sind allerdings vergleichbare curriculare Strukturierungs- und Formulierungsprinzipien sehr hilfreich.

4. Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung

Der Wandel des Bildungswahlverhaltens und der Bildungsteilsysteme ist klar erkennbar. Deutliche Annäherungen und Überschneidungen zwischen den Merkmalen und Funktionen der traditionellen Säulen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung gehen einher mit wachsenden Ausdifferenzierungen der Abschlüsse und Bildungsgänge. Das Spektrum potenzieller Bildungsverläufe wächst im Zuge der Schaffung durchlässiger Strukturen und Mechanismen. Die dargestellten Veränderungen erhöhen – zunächst in formaler Hinsicht – die Möglichkeiten für die Menschen im Bildungssystem, verschiedenartige Bildungswege und Übergänge zu beschreiten.

Doch trotz der vielen Veränderungen und Entkopplungen, mit denen alte Berechtigungsstrukturen aufgelöst und unterschiedliche Lernprozesse als gleichwertig anerkannt werden, ist das Ausmaß der tatsächlichen Chancenungleichheit weiterhin evident. Zwar erwerben immer mehr Menschen immer mehr und höhere Abschlüsse. Doch zugleich sind deutliche

Abhängigkeiten der Bildungsverläufe und Bildungschancen von der sozialen Herkunft erkennbar. Dieses Phänomen betrifft sämtliche Bildungsteilbereiche (vgl. zusammenfassend VAN ACKEREN/KLEMM/KÜHN 2015) und muss trotz der insgesamt gestiegenen Bildungsaspirationen und Abschlussraten weiterhin als zentrale bildungspolitische Gestaltungsaufgabe begriffen werden. Das Bildungssystem ermöglicht und erzeugt eine Leistungsförderung und -differenzierung, die mit gesellschaftlichen und beruflichen Perspektiven und Aufstiegen verbunden sind. Über Bildung sollen leistungsgerechte Aufstiegschancen vermittelt und herkunftsbedingte Nachteile kompensiert werden. Das Bildungssystem dient als Kompensationsmöglichkeit von Ungleichheiten, in welche die Menschen hineingeboren werden. Doch offensichtlich führt die tatsächliche Ausprägung trotz der wachsenden Öffnung zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen zu einer Erhöhung der gesellschaftlichen Stratifikation.

Und speziell der Bereich der dualen Ausbildung, der in Deutschland traditionell einen relativ attraktiven alternativen Aufstiegsfad in Arbeit und Gesellschaft darstellt, ist vor diesem Hintergrund stärker in den bildungspolitischen Fokus zu rücken. Da die betrieblich-berufliche Bildung in Deutschland für einen Großteil der Schulabsolventinnen und -absolventen – viel mehr als in anderen Ländern – eine Kompensationsmöglichkeit nicht eröffneter Chancen in der Allgemeinbildung darstellt, ist sie von höchster Bedeutung für die Bildungspolitik. Dies ist aktuell umso mehr der Fall, da trotz der massiven formalen Aufwertungsprozesse dessen originäre Bedeutung für die Bildungsaspirationen der Schulabsolventinnen und -absolventinnen – wie oben dargestellt – gegenüber anderen Bildungsoptionen abzunehmen scheint. Diese Gewichtsverlagerung der Bildungswahlentscheidungen der jungen Erwachsenen ist aus der jeweils individuellen Perspektive rational und folgt den Erwartungen gesellschaftlicher Anerkennung und persönlicher Lebensentwürfe. Daher wird es auch der Realität nicht gerecht, dieses Verhalten hin zu höherer Allgemeinbildung und Hochschule zu diskreditieren und als „Wahn“ zu bezeichnen (vgl. NIDA-RÜMELIN 2014). Vielmehr sind bisherige Veränderungsansätze im Bereich der beruflichen Bildung – so die hier abschließend vorgetragene Argumentation – weiter fortzusetzen und auszubauen, um die traditionell so ausgeprägte und bewährte Bedeutung der beruflichen Bildung in Deutschland zu erhalten und zu stärken.

Eine alte Stärke der betrieblich-dualen Berufsausbildung liegt darin, sehr unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen mit den heterogenen Anforderungen der verschiedenen beruflichen Ausbildungsvarianten zu verbinden. Hierin liegt eine besondere Integrationskraft dieser Form der Berufsausbildung. Grundsätzlich können sich junge Erwachsene unabhängig von ihrem erworbenen Schulabschluss für diese Form der Berufsausbildung bewerben. Die Spannbreite der Schulabsolventinnen und -absolventen, die in das duale Ausbildungssystem wechseln, ist seit jeher breit – und sie wird immer breiter.⁶ Sie reicht von Schul-

6 Insofern trägt die Entkopplung von den formalen schulischen Eingangsvoraussetzungen, die für den Einstieg in die duale Berufsausbildung gilt, zu einer formalen Chancengleichheit bei. Doch auch an dieser Stelle sind die tatsächlichen Chancen auf einen Einstieg in eine Berufsausbildung sehr unterschiedlich ausgeprägt. Einerseits rekurren die Ausbildungsbetriebe im

absolventinnen und -absolventen, die nur ein Schulabgangszeugnis erwerben konnten, bis hin zu den Personengruppen mit Abitur und/oder abgebrochenem Studium. Und auch das Spektrum und die Höhe der Anforderungen in den verschiedenartigen Ausbildungsvarianten steigen unaufhörlich (vgl. ACKERMANN 2013). Im Ergebnis führen diese beiden Entwicklungen zu einer wachsenden Differenz zwischen dem, was die Ausbildungsplatzbewerber/-innen wissen und können einerseits, und den Erwartungen und Anforderungen in der Ausbildung andererseits.⁷ Das oben dargestellte veränderte Bildungswahlverhalten sowie der demografische Wandel verstärken diese Tendenz, ebenso die Bemühungen um Akademisierung und Aufwertung beruflicher Bildungswege, die den Weg zum Hochschulstudium öffnen.

Der Spagat, den das duale Ausbildungssystem zur Ausfüllung dieser Differenz leisten muss, wird also immer schwieriger. Elastische Curriculummodelle können zum Teil helfen. Über vielfältige curriculare Differenzierungsformen (Wahlqualifikationen, Fachrichtungen etc.) wird eine Passung zwischen individuellen Interessen und Lernmöglichkeiten und den polyvalenten Anforderungen hergestellt (vgl. SCHWARZ/BRETSCHNEIDER 2014). Auch hier ist es also vorteilhaft, nicht mit einer starren Curriculumschablone über sämtliche Ausbildungsrichtungen hinweg wirken zu müssen, sondern den Sozialpartnern im Rahmen der ausbildungsberufsbezogenen Neuordnungsverfahren die Möglichkeit zu geben, sehr bedarfsbezogen ein Spektrum von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu integrieren. Doch es stellt sich mittlerweile die grundsätzliche Frage, ob und inwieweit das duale Ausbildungssystem weiterhin in der Lage sein wird, in seiner bisherigen Anlage die dargestellte und weiterhin wachsende Differenz aufzufangen und die unterschiedlichen Erwartungen und Bedarfe, die an dieses System herangetragen werden, angemessen zu befriedigen.

Vor diesem Hintergrund wird hier die These formuliert, dass das duale System der Berufsausbildung sehr viel stärker zu öffnen ist. Die bisherige Strategie, die dargestellte Differenz im Wesentlichen über curriculare Binnendifferenzierungen aufzufangen, reicht im Zuge der wachsenden Individualisierung und Bildungssystemdifferenzierung allein nicht mehr aus. Mit der notwendigen Öffnung könnte sehr viel wirkungsvoller auf die wachsenden und unterschiedlichen Anforderungen, die an dieses System herangetragen werden, re-

Rahmen ihrer Auswahl der Auszubildenden sehr wohl auf die mitgebrachten schulischen Abschlüsse. Andererseits führt dieser Rekrutierungsprozess auf dem Ausbildungsstellenmarkt dazu, dass viele junge Erwachsene entweder keinen Ausbildungsplatz finden und im Übergangssystem landen oder mit einer Ausbildungsvariante vorliebnehmen müssen, die nicht ihren Interessen entspricht (vgl. hierzu auch SEEGER u. a. 2017).

- 7 Diese wachsende Differenz („Passungsproblem“) wird auch im Zusammenhang mit der Aufgabe wahrgenommen, Ausbildungsplätze zu besetzen bzw. Auszubildende zu rekrutieren. Die Ursache für diese Differenz wird dort dann sehr schnell in der „mangelnden Ausbildungsreife“ gesucht. Und tatsächlich haben sich ja die Lernvoraussetzungen der Bewerber/-innen im dualen Ausbildungssystem verändert. Dies liegt jedoch vor allem daran, dass diejenigen, die früher für eine duale Berufsausbildung votierten, heute viel häufiger über den Erwerb einer Hochschulreife in die Hochschulen wechseln. Hinzu kommen die genannten Anforderungen in den Ausbildungsberufen, die nicht selten sehr hohe schulische Eingangsvoraussetzungen beinhalten. Insofern ist wohl die Wahrnehmung richtig, dass sich die wünschenswerte Besetzung der Ausbildungsstellen mit Schulabsolventinnen und -absolventen erschwert, doch die alltägliche Ursachenzuschreibung ist häufig einseitig und unfair.

agiert werden. Eine Öffnung bedeutet vor allem, für die verschiedenen Ausbildungsberufsrichtungen explizite Eingangsstufen und Teilabschlüsse sowie transparente Übergangs- und Aufstiegskorridore zu schaffen. Einerseits können lernschwächere junge Erwachsene damit eine Chance bekommen, über einen erkennbaren Einstiegs- und Übergangskorridor einen verbindlichen Anschluss an berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu erhalten. Andererseits bieten sich für die lernstärkeren Auszubildenden unmittelbare und attraktive Anschlüsse für weiterführende hochschulische Bildungsprozesse an. Solche Curriculummodelle, mit denen innere und äußere Differenzierungen verbunden und Perspektiven dargestellt werden, fehlen für die berufliche Bildung in Deutschland.⁸

In solchen Modellen müssen auch die Anteile zwischen stärker erfahrungsbezogenen (betrieblichen) und wissensbezogenen (schulischen) Lernprozessen unterschiedlich kombiniert oder ergänzt werden können. Auszubildende zum Beispiel, die in die Hochschulen wechseln wollen, benötigen ein zusätzliches Angebot, das auf das Studium vorbereitet. Übergänge sind nicht nur formal abzubilden, sondern durch die explizite didaktische Anpassung auch tatsächlich im Sinne der jungen Erwachsenen zu fördern. Wichtig sind verbindliche und transparente Übergangsmöglichkeiten, verbunden mit Unterstützungspfaden, damit die Selektionsfunktion, die ein solches System auf dem ersten Blick in sich trägt, kompensiert wird. Betriebsvereinbarungen und tarifliche Regelungen im Sinne der Auszubildenden und solcher Beschäftigten, die im Rahmen ihrer beruflichen und betrieblichen Weiterbildung wiedereinsteigen wollen, sind erforderlich.

Eine zweite Überlegung, die durchaus an die erste anschließt, zielt auf die Erweiterung der Ausrichtung der berufsbildenden Schulen. Bislang fehlt dort die ausdrückliche Hinwendung zu und Kooperation mit den Hochschulen. Während Kammerorganisationen für ihre beruflichen Weiterbildungsangebote im regionalen Kontext zunehmend Angebote zusammen mit den Hochschulen entwickeln, sind diese Aktivitäten in den berufsbildenden Schulen selten zu beobachten. Dies betrifft auch die Beteiligung der Berufsschule bzw. der berufsbildenden Schulen an den dualen Studienformaten. Das berufliche Bildungsangebot der berufsbildenden Schulen in den beruflichen Gymnasien, Berufsoberschulen und in der beruflichen Weiterbildung wäre in höchstem Maße anschlussfähig an Angebote der Hochschulen, insbesondere der Fachhochschulen.

Auch aktuelle Untersuchungen (vgl. BRÄNDLE/LENGFELD 2015) zeigen, dass diejenigen, die über die betrieblich-beruflichen Bildungsgänge, also über die hochschulgesetzlichen Regelungen, in die Hochschulen gelangen, weiterhin vor besonderen Herausforderungen im Studium stehen. Und es ist nachvollziehbar, dass zur Verbesserung dieser Übergangschancen die Hochschulen in die Pflicht genommen werden. Dargestellt wurde, dass die Öffnung der Hochschulen in den vergangenen Jahren deutlich vorangeschritten ist. Die berufsqualifizierende Ausrichtung vieler Studiengänge ist fest etabliert und mittlerweile eine zentrale

8 Hinzuweisen ist auf das Berufslaufbahnkonzept (vgl. ESSER 2009; BORN 2012), mit dem für den Handwerkssektor solche curricularen Strukturmodelle diskutiert werden.

Kategorie für deren Akkreditierungsfähigkeit. Doch auch eine deutlich erkennbare Weiterentwicklung der beruflichen Bildung ist vor diesem Hintergrund notwendig, um den Absolventinnen und Absolventen nicht nur formale Übergangschancen zu offerieren, sondern auch mit dem Wissen und Können auszustatten, das für den Erfolg auf diesen weiterführenden Bildungswegen erforderlich ist.

Drittens geht es um die Stärkung der höheren Berufsbildung (vgl. nachfolgend auch FROMMBERGER 2018). Zunehmend wird die Bezeichnung „Höhere Berufsbildung“ in der Debatte um die berufliche Bildung in Deutschland verwendet, zum Beispiel im „Positionspapier Höhere Berufsbildung“ des Deutschen Industrie- und Handelskammertages und des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks. Meist stehen in diesem Zusammenhang die Abschlüsse der beruflichen Fortbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung im Vordergrund der Betrachtung. Grundsätzlich sind jedoch alle Aufstiegsfortbildungsberufe zu betrachten, also solche Abschlüsse, die in den Geltungsbereich des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes („Meister-BAFöG“) fallen. Diese berufliche Aufstiegsfortbildung umfasst vielfältige Angebote, die im Einzelnen nach sehr unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen normiert werden. Hierzu gehören insbesondere die genannten geordneten Abschlüsse nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (Meister/-innen, Fachwirte und -wirtinnen, Fachkaufleute etc.)⁹, die über die Schulgesetze der Bundesländer geregelt sind, staatlich anerkannten Abschlüsse an den weiterbildenden Fachschulen (Techniker/-innen, Betriebswirte und -wirtinnen etc.) sowie die in den Bundesgesetzen zu einzelnen Berufen festgelegten Fortbildungen im Gesundheitsbereich (Fachgesundheitspfleger/-innen, Fachassistenten und -assistentinnen etc.).

Die Bezeichnung „Höhere Berufsbildung“ wird auch – zum Beispiel – in der Schweiz verwendet, konkret seit der Novellierung des dortigen Berufsbildungsgesetzes und dessen Inkrafttreten 2004: „In der bundesrätlichen Botschaft zum aktuellen Berufsbildungsgesetz (...) wird darauf verwiesen, dass der Begriff ‚höhere Berufsbildung‘ neu sei und (...) als ‚eigenständiges Bildungsangebot‘ (...) eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen sowie die höheren Fachschulen“ zusammenfasse. Noch im vorgängigen Gesetz aus dem Jahr 1980 war dieser Bereich Teil der Weiterbildung“ (SCHMID/GONON 2013, S. 151). Die Angebote der eidgenössischen Berufsprüfungen und der eidgenössischen höheren Fachprüfungen ähneln in hohem Maße den deutschen Fortbildungsangeboten gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (Meister/-innen, Fachwirte und -wirtinnen, Fachkaufleute etc.). Die Angebote der höheren Fachschulen ähneln den Weiterbildungsangeboten an den Fachschulen in Deutschland (Techniker/-innen, Betriebswirte und -wirtinnen etc.). In formaler Hinsicht ist in der Schweiz mit der Definition der höheren Berufsbildung im Berufsbildungsgesetz eine Zuordnung dieses beruflichen Bildungsbereiches zur Tertiärstufe B („nicht hochschul-

9 Gemeint sind hier und nachfolgend solche Abschlüsse, die in Form von Fortbildungsordnungen nach § 53 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 42 Handwerksordnung (HwO) geordnet sind. Nicht gemeint sind hier die vielzähligen Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen nach § 54 BBiG und § 42 HwO. Nur die Fortbildungsordnungen sind bundesweit ausreichend standardisiert, um als Teil der Höheren Berufsbildung gelten zu können.

sche Tertiärstufe“) erfolgt. Die Tertiärstufe B steht parallel zur Tertiärstufe A (Universitäten, Eidgenössische Technische Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen). Insofern liegt der Ansatz in der Schweiz darin, den geordneten beruflichen Weiterbildungsbereich, dessen Absolventen und Absolventinnen in gehobenen betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereichen tätig sind, aufzuwerten und international anschlussfähig zu gestalten.

Eine Orientierung stellt in der Schweiz die ISCED-Klassifikation der UNESCO dar, nach der die erste Stufe des Tertiärbereiches in Tertiär A und Tertiär B unterschieden wird. In den Bereich von Tertiär B fallen Angebote, die eine akademische Orientierung aufweisen, diese jedoch relativ stark mit berufspraxisbezogenen Elementen verbinden („short-cycle tertiary education“): „Programmes at ISCED level 5 (...) are often designed to provide participants with professional knowledge, skills and competencies. Typically they are practically based, occupationally-specific and prepare students to enter the labour market. However, these programmes may also provide a pathway to other tertiary education programmes“ (UNESCO 2011, S. 44). Im weltweiten Vergleich handelt es sich überwiegend um Angebote, die schulischer bzw. hochschulischer Art sind und diese anreichern mit Ausbildungsbestandteilen, die „work-based“ erfolgen. In der Schweiz werden diesem Tertiärbereich B jedoch auch solche Angebote subsumiert, die in ihrer ursprünglichen Anlage bereits sehr stark berufspraxisbezogen sind und – formal betrachtet – nach Prüfung zu Abschlüssen führen, für welche kein schulischer oder hochschulischer Bildungsgang obligatorisch zu absolvieren ist. Dies sind die genannten eidgenössischen Berufsprüfungen und die eidgenössischen höheren Fachprüfungen. Hinzu kommen die genannten Angebote der höheren Fachschulen, für welche ein schulischer beruflicher Weiterbildungsgang grundsätzlich verpflichtend ist. Durch diese Definition der Höheren Berufsbildung in der Schweiz fällt der gesamte geordnete Bereich der beruflichen Weiterbildung in den Tertiärbereich. Da beispielsweise auch die OECD in ihren Erhebungen und internationalen Vergleichen zu den Abschlüssen im Tertiärbereich von der ISCED-Klassifikation ausgeht, wird in diesem Zusammenhang der geordnete berufliche Weiterbildungsbereich der Schweiz nun dem Tertiärbereich zugerechnet.

Viertens und abschließend stellen auch die oben bereits skizzierten Doppelqualifikationen in Deutschland mittlerweile eine reale Option für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung dar. Die Möglichkeit, in der Sekundarstufe II einen betrieblich-dualen und damit vollständig berufsqualifizierenden Abschluss zu durchlaufen und parallel dazu ein Abitur zu erwerben, kann für viele Schüler/-innen hoch attraktiv sein. Auch hier zeigen die Erfahrungen aus dem Ausland, wie erfolgreich ein solches Modell funktionieren und die Anziehungskraft der beruflichen Bildung erhöhen kann. In Österreich wurde im Zusammenhang mit dem Aufbau der dortigen Fachhochschulen in den 1990er-Jahren die sogenannte Berufsreifeprüfung eingeführt („Lehre mit Matura“), die für das dortige Duale System eine besondere Bedeutung gewonnen hat. Die Berufsreifeprüfung besteht aus vier Teilprüfungen (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, Berufliche Fachrichtung), die ausbildungsbegleitend abgelegt werden können und zu einer Hochschulreife führen. Die Auszubildenden können damit neben dem berufsqualifizierenden Abschluss die Hochschulzugangsberechtigung erwerben.

Auch in der Schweiz gibt es dieses Modell. Ebenfalls in den 1990er-Jahren, in einer Krise der dualen Berufsausbildung (zunehmend weniger Schulabsolventen und -absolventinnen entschieden sich für die Berufsausbildung), wurde die Berufsmaturität eingeführt, um die Attraktivität der Berufsausbildung zu stärken. Die Berufsmaturität I kann parallel zur beruflichen Erstausbildung, die Berufsmaturität II im Anschluss an eine Erstausbildung erworben werden. In Österreich und in der Schweiz handelt es sich um ein Erfolgsmodell, das die duale Berufsausbildung gestärkt hat.

Literatur

- ACKEREN, Isabell van; KLEMM, Klaus; KÜHN, Svenja Mareike: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden 2015
- ACKERMANN, Jens: Die andere Seite der Ausbildungsreife – Der Wandel der Arbeitswelt und die Folgen für die Berufsbildung. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* (2013) 142, S. 38–41
- ALLMENDINGER, Jutta; LEIBFRIED, Stephan: Education and the Welfare State. The four worlds of competence production. In: *European Journal of Social Policy*, 13/2003, S. 63–81
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014
- BAETHGE, Martin; WOLTER, Andrä: The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: *Journal for Labour Market Research*, 48/2015, S. 97–112. [DOI 10.1007/s12651-015-0181-x]
- BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden 2008
- BORN, Volker: Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (2012) 4, S. 45–48
- BRÄNDLE, Tobias; LENGFELD, Holger: Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: *Zeitschrift für Soziologie* (2015), S. 447–467
- BUNDESANZEIGER (Hrsg.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Veröffentlicht am Freitag, 25. Juli 2014 – BAnz AT 25.07.2014, S. 1
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (Stand: 28.06.2018)
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982

- BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3.pdf (Stand: 28.06.2018)
- CORTINA, Kai S.; TROMMER, Luitgard: Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: CORTINA, Kai S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2003, S. 342–391
- DAUENHAUER, Erich; KELL, Adolf: Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 21 Bonn 1990
- DEISSINGER, Thomas u. a. (Hrsg.): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy. Berlin u. a. 2013
- DITTON, Hartmut; KRÜSKEN, Jan; SCHAUBENBERG, Magdalena: Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2005) 8, S. 285–304
- DUONG, Sindy; PÜTTMANN, Vitus: Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmbedingungen und Daten. Gütersloh 2014: CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 177 – URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf (Stand: 28.06.2018)
- DRECHSEL, Klaus: Berufsbildung mit Abitur – ein doppelqualifizierender Bildungsgang. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATION-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT BERLIN (Hrsg.): Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Münster 1996, S. 337–394
- ESSER, Friedrich Hubert: Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Positionen und Leitlinien. Bielefeld 2009, S. 69–86
- FREITAG, Walburga Katharina: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Düsseldorf 2012, Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 253. – URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (Stand: 28.06.2018)
- FROMMBERGER, Dietmar: Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg): Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2012) 108, S. 169–193
- FROMMBERGER, Dietmar: Berufliche Weiterbildung und Hochschulzugang. Eine annotierte Auswahlbibliographie deutscher, englischer und niederländischer Literatur. Oldenburg 1997
- FROMMBERGER, Dietmar: Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24,

- S. 1–20. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (Stand: 28.06.2018)
- FROMMBERGER, Dietmar: Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Abgrenzungen, Annäherungen, Ausbaubedarfe. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* (2018) 169, S. 2–6
- FROMMBERGER, Dietmar; HENTRICH, Karoline: Das Duale Studium. Entwicklungen und Erfahrungen zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung. In: (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium – Konzepte, Empirie und Theorien zum 3. Bildungsweg*. Bielefeld 2015, S. 177–190
- FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger: Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2013) 25, S. 1–15. – URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/25/frommberger-reinisch> (Stand: 28.06.2018)
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela: *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen*. Münster 2007
- HENTRICH, Karoline: Hybride Bildungsformate und ihr Beitrag zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* (2018) 169, S. 10–13
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen*. Hannover 2014 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (Stand: 27.12.2015)
- HIS – HOCHSCHUL-INFORMATIONEN-SYSTEM GMBH (Hrsg.): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Eurostudent III 2005–2008. Synopsis of Indicators*. Hannover 2008
- JAHN, Robert W.; BIRCKNER, Maja: Durchlässigkeit 3.0 – Studienabbrecher als Zielgruppe Beruflicher Bildung. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* (2014) 145, S. 32–34
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium*. Bonn 2008 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (Stand: 17.05.2015)
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*. Bonn 2014 – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Stand: 28.06.2018)

- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge. Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 152. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn 2014 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7368> (Stand: 28.06.2018)
- KUTSCHA, Günter: Integriertes Lernen – eine bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderung. In: BÜCHTER, Karin u. a. (Hrsg.): Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Digitale Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag. Hamburg 2003 – URL: http://www.bwpat.de/profil1/editorial_profil1.pdf (Stand: 28.06.2018)
- KUTSCHA, Günter: Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2015) 29, S. 1–22. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (Stand: 28.06.2018)
- MATTHES, Stephanie u. a.: Mehr Ausbildungsangebote, stabile Nachfrage, aber wachsende Passungsprobleme. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2015 (BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September, hier: Vorläufige Fassung vom 16.12.2015). Bonn 2015
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- SCHÄFER, Miriam; KRIEGEL, Michael; HAGEMANN, Tim (Hrsg.): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster/New York 2015
- SCHMID, Evi; GONON, Philipp: Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: M. MAURER & P. GONON (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bern 2013, S. 147–170
- SCHUETZE, Hans Georg; SLOWEY, Maria: Participation and Exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher Education. In: Higher Education (2002) 44, S. 309–327
- SCHWARZ, Henrik; BRETSCHNEIDER, Markus: Alles „Krumme Hunde“? Zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im dualen System. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 25, S. 1–18. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe25/schwarz_bretschneider_bwpat25.pdf (Stand: 28.06.2018)
- SEEBER, Susan u. a.: Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern. Bielefeld 2017
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Destatis): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen (Fachserie 11 Reihe 4.1). Wiesbaden 2017
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Schulen auf einen Blick 2014. Wiesbaden 2014. – URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/>

- Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018149004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 28.06.2018)
- UNESCO: Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 36 C/19, 5 September 2011. – URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Stand: 28.06.2018)
- WOLTER, Andrä: Berufliche Bildung und Studierfähigkeit – Bildungspolitische Kontroversen und empirische Forschungsergebnisse. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* (2018) 169, S. 18–21
- ZABECK, Jürgen; DEISSINGER, Thomas: Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihre Bildungspolitische Problemlösung. In: ZABECK, Jürgen; ZIMMERMANN, Matthias (Hrsg.): *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie.* Weinheim 1995, S. 1–28
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (Hrsg.): Zentralverband des Deutschen Handwerks. Pressemitteilung vom 03.12.2015: „KMK befasst sich mit BerufsAbitur“. – URL: <http://verbaende.com/news.php/KMK-befasst-sich-mit-BerufsAbitur?m=107354> (Stand: 28.06.2018)

Dieter Euler

► **Berufs- und Hochschulbildung – Durchlässigkeit oder Verzahnung?**

Der Beitrag zeichnet unterschiedliche Positionen zum Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung nach. Dabei wird das verbreitete Diktum einer Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen kritisch diskutiert und mit dem alternativen Konzept einer Verzahnung kontrastiert. Abschließend wird mit dem „Modell einer studienintegrierenden Ausbildung“ ein Verzahnungsmodell zur Diskussion gestellt, das den Anspruch verfolgt, den Schulabsolventen und -absolventinnen eine erfahrungsbasierte Studien- und Berufswahl zu ermöglichen und zugleich die Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung zu fördern.

1. Neue Aktualität – alte Fragen?

Die berufsbildungspolitische Diskussion über das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung wird mit wechselnder Intensität seit nunmehr fast 50 Jahren geführt. Ausgelöst durch die deutliche Zunahme der Zahl der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung und die dynamisch wachsende Studienanfängerquote hat diese Diskussion eine neue Aktualität erhalten. Doch ist nach Jahrzehnten der Erörterung nicht alles zu dem Thema gesagt? Oder stellen sich aufgrund veränderter Rahmenbedingungen heute gänzlich andere Fragen und verleihen dem Thema einen grundlegend veränderten Stellenwert?

Eine hohe Intensität gewann die Diskussion erstmals durch die Empfehlungen des 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrats. Anfang der 1970er-Jahre war die berufliche Bildung ein Schwerpunkt in der Arbeit des Bildungsrats. Eine Facette in der Argumentation zielte darauf, durch eine bessere Verknüpfung der Bildungswege auf der Sekundarstufe II die Berufsbildung aufzuwerten. „Alle bisher getrennten Bildungs- und Qualifikationssysteme für eine berufliche Ausbildung und Studienbefähigung werden in einer alle Bildungsgänge umfassenden Stufe des Bildungswesens – Sekundarstufe II – zusammengefasst ... um die ... Diskriminierung der Berufsbildung zu beseitigen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 65). In sogenannten Kollegs sollten die Jugendlichen nach Absolvierung der Pflichtschulzeit Lernangebote wahrnehmen, in denen allgemeines und berufliches Lernen eine Einheit bilden,

„neben dem Erwerb von Fachkompetenz die persönlichen Fähigkeiten gefördert werden, durch die .. (der Jugendliche) im Beschäftigungssystem eine ihm angemessene Leistung im Beruf erbringen kann und zugleich auf eine gesellschaftlich-politische Aufgabe vorbereitet wird“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 13). Um das Ziel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner (inklusive akademischer) Bildung sowie das damals bildungspolitisch zentral verfolgte Ziel der Chancengleichheit zu erreichen, sollte auf der Sekundarstufe II eine *Verzahnung* entsprechender Bildungsprozesse erfolgen. „Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II sind so anzulegen, dass hinsichtlich der Kompetenz grundlegende Unterschiede zwischen berufs- und studienvorbereitenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermieden werden. ... jede Maßnahme zur Erhöhung der Durchlässigkeit – horizontal zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, vertikal zwischen den Stufen des Bildungswesens – ist ein Beitrag zur Verringerung der Chancenungleichheit“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 47f.).

Die Verzahnungsidee im Rahmen der Sekundarstufe II wurde bekanntlich nicht in der vom Bildungsrat empfohlenen Weise umgesetzt. Die Formel von der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung fehlt jedoch seitdem in kaum einer bildungspolitischen Programmatik. Festzuhalten bleibt aus der Rückschau auf die Diskussion der 1970er-/1980er-Jahre, dass im Kern zwei bildungspolitische Zielkonstrukte mit zwei unterschiedlichen Mittelkonstrukten verbunden wurden:

- ▶ Auf der Zielebene ging es um den Abbau von Chancenungleichheiten sowie um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung.
- ▶ Auf der Mittelebene entstand eine sprachlich unscharfe, in der Sache aber wesentliche Unterscheidung zwischen ‚Durchlässigkeit zwischen‘ und ‚Verzahnung von‘ beruflicher und allgemeiner (bzw. akademischer) Bildung.

In der berufsbildungspolitischen Diskussion hat sich dieser zunächst breit und offen angelegte Bezugsrahmen in den Folgejahren verengt. Häufig wurde dabei der Zielbezug aus den Augen verloren, und die ‚Durchlässigkeit‘ wurde weitgehend zu einem Selbstzweck. Dabei hatte bereits die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in 1975 gewarnt, dass die (beruflichen) Bildungsgänge „nicht lediglich als Durchgangssystem für ein späteres Hochschulstudium stehen“ sollten (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG 1975, S. 23).

Wenn heute über das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung diskutiert wird, so vollzieht sich dies unter deutlich veränderten Rahmenbedingungen. Ein markanter Unterschied liegt in der enormen Expansion der Zahl der Hochschulen und Studierenden begründet. So entwickelte sich beispielsweise die Studienanfängerquote in Deutschland von 1970 – 2013 von ca. zwölf Prozent auf ca. 50 Prozent (WOLTER 2014, S. 146; unter Ausschluss der Bildungsausländer/-innen und doppelten Abiturientenjahrgänge).

Diese Entwicklung führte 2013 erstmals dazu, dass die duale Ausbildung und der Hochschulbereich eine gleich große Zahl an Anfängerinnen und Anfängern registrierten. Der

Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2014“ nahm dieses Datum zum Anlass für die Empfehlung, das Verhältnis dieser beiden Bildungsbereiche neu zu bestimmen: „Durch die Verschiebung der Schulabsolventenströme zum Hochschulstudium ist in den letzten Jahren eine neue Konstellation im Verhältnis der beiden großen Ausbildungsbereiche, der dualen Berufsausbildung und dem Hochschulstudium, eingetreten. ... Soll es nicht zu einer dysfunktionalen Konkurrenz um – demografisch bedingt – zurückgehende Schulabsolventenzahlen zwischen den großen Ausbildungssektoren kommen, bedarf es eines neuen ausbildungspolitischen Konzepts für beide Bereiche. Ein solches ins Leben zu rufen, erscheint wegen der grundlegenden institutionellen Differenz zwischen diesen beiden Bereichen extrem schwierig. Wie marktmäßige sowie korporatistische (duale Ausbildung) und politische Steuerung (Hochschule) zu gemeinsamen Konzepten kommen sollen, ist im Augenblick schwer ersichtlich – bleibt aber erforderlich“ (AGBB 2014, S. 12).

Ausgehend von der skizzierten Sachlage sollen die folgenden Fragen aufgenommen und diskutiert werden:

- ▶ Nachdenken: Welche Faktoren sind für die Erklärung des Trends zur Akademisierung bedeutsam? (Kapitel 2)
- ▶ Weiterdenken: Welche grundlegenden Positionen bieten potenzielle Antworten auf den Akademisierungstrend? (Kapitel 3)
- ▶ Vordenken: Welche konkreten Modelle liegen für die praktische Gestaltung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung vor? (Kapitel 4)

2. Nachdenken: Erklärungsansätze für den Akademisierungstrend

Für die skizzierte Verschiebung von der beruflichen zur akademischen Ausbildung werden unterschiedliche Erklärungsansätze angeführt (vgl. ausführlich hierzu EULER/SEVERING 2015, S. 10ff.):

- ▶ verändertes Bildungswahlverhalten,
- ▶ Verberuflichung von Studiengängen,
- ▶ neue Bedingungen der Personalrekrutierung im Beschäftigungssystem.

2.1 Verändertes Bildungswahlverhalten

Das Bildungswahlverhalten der Jugendlichen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule hat sich deutlich zugunsten eines Studiums und zulasten einer Berufsausbildung verschoben. Alle Indikatoren weisen dabei in die gleiche Richtung. Die Quote der *Studienberechtigten* stieg 2012 bundesweit auf 53,5 Prozent (AGBB 2014, Tab. F2-1A), in Hamburg passierte sie bereits die 60-Prozent-Marke (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 107). Von der Quote der Studienberechtigten zu unterscheiden ist die der *Studienanfänger/-innen* (2012: 54,6%) und

der *Studienabsolventen und -absolventinnen* (2012: 30,9) (DRÄGER/ZIEGELE 2014, S. 7). Diese Entwicklung ist im Verhältnis zur stagnierenden beruflichen Bildung zu sehen: Während die Zahl der Neuzugänge in das duale System zwischen 2000 und 2013 um ca. 15 Prozent abnahm, stieg die Zahl der Studienanfänger/-innen zwischen 2000 und 2011 um 64 Prozent und übertraf in 2011 die Marke von 500.000 (vgl. AGBB 2006, S. 80; AGBB 2014, S. 99). Damit erreichte sie erstmals die Zahl der Ausbildungsanfänger/-innen im dualen System. In 2012 befanden sich knapp 1,5 Millionen Jugendliche in einer dualen Berufsausbildung, zugleich waren mehr als 2,4 Millionen Studierende an einer Hochschule eingeschrieben (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 106).

Der Attraktivitätsvorsprung des Studiums gegenüber der Berufsausbildung hat unterschiedliche Gründe. Unter Kriterien der Verdienst- und Entwicklungsmöglichkeiten, der Arbeitsbedingungen und der beruflichen Sicherheit ist die Präferenz für ein Studium eindeutig. „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.). Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) veröffentlichte auf der Grundlage von Auswertungen des IAB Zahlen, nach denen der Lebensverdienst von Hochschulabsolventen und -absolventinnen mit 2,3 Millionen Euro ca. eine Millionen Euro höher liegt als das Verdienst von Erwerbstätigen mit beruflichem Abschluss (vgl. DRÄGER/ZIEGELE 2014, S. 9). Dabei ist zu beachten, dass die Betrachtung von Durchschnittswerten einen weiten Überschneidungsbereich verdeckt. So verdient fast ein Viertel der Akademiker/-innen beim Berufseinstieg weniger als ein durchschnittlicher Absolvent bzw. eine durchschnittliche Absolventin einer Berufsausbildung (vgl. BISPINCK u. a. 2012).

Mit diesen Daten lässt sich allerdings nicht belegen, inwieweit der Rückgang der Neuzugänge in das duale System (alleine) auf ein verändertes Bildungswahlverhalten der Schulabsolventen und -absolventinnen zurückgeführt werden kann. So wird auch darauf hingewiesen, dass die Ausbildungsplatznachfrage ungebrochen hoch liegt, aber das betriebliche Ausbildungsplatzangebot deutlich zurückgegangen ist. Dies wird noch unterstrichen durch die hohe Zahl von hochschulberechtigten Schulabsolventen und -absolventinnen, die (zunächst) nicht studieren, sondern eine Berufsausbildung absolvieren bzw. die in ein duales Studium einmünden. Die Motivlage der studienberechtigten Auszubildenden wird häufig so interpretiert, dass sie die Ausbildung zur ‚Sicherheit‘ und das (anschließende) Studium für den ‚Aufstieg‘ absolvierten. Hinsichtlich des Zusammenwirkens von Ausbildungsnachfrage und -angebot fällt die Interpretation der vorliegenden Zahlen schwer. So ist nicht kausal zu bestimmen, welche Rolle die seit Langem abnehmende Ausbildungsbetriebsquote spielt (2016/17 bei 20,0 Prozent; vgl. BIBB 2017, S. 10; 2007/08 bei 23,5 Prozent; vgl. BIBB 2008, S. 67). Bieten Betriebe weniger Ausbildungsstellen an, weil die (guten) Bewerber/-innen fehlen, oder orientieren sich die (guten) Schulabsolventen und -absolventinnen verstärkt auf ein Studium, weil die attraktiven Ausbildungsstellen fehlen?

Die Studierquote hat sich in den vergangenen Dekaden in fast allen OECD-Staaten deutlich erhöht. Deutschland wird bei dieser Entwicklung von manchen Bildungsexperten und -expertinnen (z. B. OECD 2011) als Nachzügler betrachtet. Dabei bleibt aber außer Acht, dass die im OECD-Vergleich geringe Studierquote in Deutschland im Kontext der Berufsbildung zu interpretieren ist, die für die Mehrzahl der OECD-Staaten unbekannt ist: Die beruflich-betriebliche Bildung ist in Deutschland gesetzlich verankert und durch die kooperative Regulierung durch die Sozialparteien eng an den Arbeitsmarkt gebunden. Ihre Abschlüsse unterliegen einer nationalen Standardisierung. Das Berufsbildungssystem weist seine Absolventen und Absolventinnen beruflichen Tätigkeiten zu, die in anderen OECD-Staaten akademische Abschlüsse voraussetzen (BOSCH 2012, S. 22; ALESI/TEICHLER 2013). Die relativ niedrigen Studierquoten hängen insofern in Deutschland – und in einigen weiteren europäischen Ländern, so auch in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz – damit zusammen, dass der berufliche Ausbildungssektor hier zum Teil auf qualitativ sehr anspruchsvolle Berufstätigkeiten vorbereitet, für die in anderen OECD-Ländern Bachelorabschlüsse überwiegen (BOSCH 2016). Die meisten IT-Fachkräfte in England sind Hochschulabsolventen und -absolventinnen mit sehr unterschiedlichen Abschlüssen, die in den Unternehmen weitergebildet werden. In Deutschland hingegen ist der Akademikeranteil erheblich geringer, da die Sozialpartner im dualen Berufsausbildungssystem IT-Berufe entwickelt haben, die einen Teil des Fachkräftebedarfs decken. Krankenschwestern und Krankenpfleger werden in Deutschland weitgehend schulisch ausgebildet, während sie in anderen Ländern einen Bachelorabschluss benötigen.

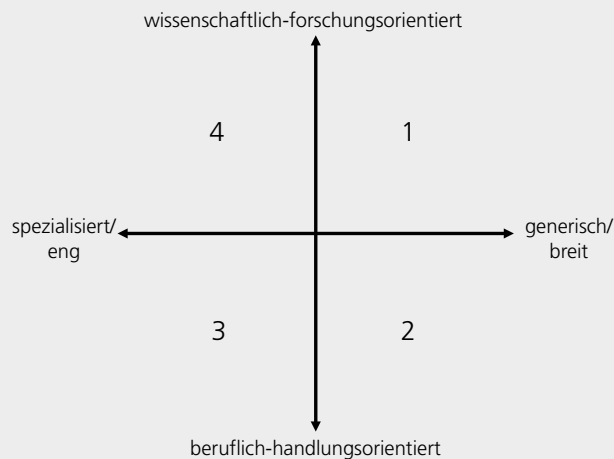
2.2 Verberuflichung von Studiengängen

Neben den Veränderungen im Bildungswahlverhalten der Schulabsolventen und -absolventinnen haben sich im Hochschulbereich einige Veränderungen vollzogen, die ebenfalls für das Verständnis und die Einschätzung der Entwicklungen bedeutsam sein können (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen EULER 2014).

Innerhalb der insgesamt ca. 400 Hochschulen in Deutschland vollzieht sich in den vergangenen beiden Dekaden eine zunehmende vertikale Differenzierung. In den Universitäten werden als Folge der Exzellenzinitiative sogenannte ‚Eliteuniversitäten‘ von ‚normalen‘ Universitäten abgegrenzt. Daneben stehen private Universitäten, die teilweise den Anspruch einer Spitzenuniversität verfolgen (z. B. ESMT – European School of Management and Technology, Bucerius Law School). Auf der Ebene der Fachhochschulen vollziehen sich gleichzeitig Konvergenz- und Differenzierungsbemühungen. Eine Konvergenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten zeigt sich beispielsweise in den Bemühungen bestimmter 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 privaten Hochschu-

len operieren auch überregional, so beispielsweise die mit über 20.000 Studierenden größte Hochschule FOM (Hochschule für Oekonomie 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 ca. 9.350 Bachelor- sowie ca. 7.350 Masterstudiengänge (vgl. AGBB 2014, Tab. F1-5 web) in

Abbildung 1: Typologisierung von Studiengängen an Hochschulen



Quelle: EULER 2014

Deutschland lässt sich über zwei Koordinaten auf vier Grundtypen verdichten (Abbildung 1). So entstehen insbesondere auf der Bachelorebene zum einen breit und generisch angelegte Studiengänge, zum anderen aber auch solche, die auf ein eng definiertes, spezialisiertes Berufsfeld ausgerichtet sind. Ferner richtet sich ein Teil der Studiengänge auf die Herausbildung eines wissenschaftlich-forschungsorientierten Profils, das bereits auf der Bachelor-Ebene der Forschungspropädeutik einen hohen Stellenwert einräumt und den Transfer auf berufliche Praxisfelder trotz des durch die Bologna-Reform geforderten Postulats der „Beschäftigungsfähigkeit“ nachordnet. Dem stehen Studiengänge mit einem beruflich-handlungsorientierten Profil gegenüber, in denen berufspraktische Reflexionen und Erprobungen sowie induktive Theoriebildung einen hohen Stellenwert besitzen und in denen der Praxis-transfer explizit unterstützt wird.

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 der beruflichen Bildung 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. Daraus resultiert, dass sich die Eindeutigkeit der curricularen Scheidung zwischen beruflich orientierten Studiengängen und Berufsausbildungen, die auf kognitiv anspruchsvolle und komplexe Berufstätigkeiten vorbereiten, verliert.

In der akademischen Bildung entwickeln sich nicht nur einzelne beruflich orientierte Studiengänge, sondern auch quasi berufliche Hochschulen mit Schwerpunktsetzungen insgesamt auf beruflich-handlungsorientierte Studiengängen. Diese verstehen es, gezielt auf die Voraussetzungen von beruflich Qualifizierten einzugehen, beispielsweise durch die verstärkte Einbeziehung von Praxiserfahrungen oder durch eine bessere Abstimmung von Arbeits- und Studienzeiten. Diese Veränderungen im Hochschulbereich führen die Berufsbildung näher an die Hochschulen und fördern die Konvergenz zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

Die Angebote der Hochschulen stoßen auf eine zunehmende Nachfrage: Unmittelbare arbeitsmarktorientierte und berufsqualifizierende Bachelorstudiengänge mit hohen Praxisanteilen und einer klaren beruflichen Fokussierung stellen für viele Jugendliche und Arbeitgeber eine Alternative zur dualen Berufsausbildung dar. Sie werden von den Hochschulen teilweise in unmittelbarer Kooperation mit potenziellen Arbeitgebern ihrer Absolventen und Absolventinnen gestaltet.

2.3 Neue Bedingungen der Personalrekrutierung im Beschäftigungssystem

In der überwiegenden Zahl der Berufe erhöhen sich die kognitiven Anforderungen (AGBB 2010, S. 163). In Deutschland betrifft dies vorwiegend die traditionell mit Akademikern und Akademikerinnen besetzten Positionen (TIEMANN 2013; VESTER 2011). Aber auch die Facharbeit und selbst einfache Tätigkeiten am unteren Rand der Facharbeit sind mit einer Verschiebung hin zu komplexeren kognitiven Anforderungen konfrontiert (DREXEL 2012, S. 38).

Diese Entwicklung bildet den Ausgangspunkt der Debatte über die Frage, ob das deutsche Modell einer stark ausgeprägten beruflich-betrieblichen Ausbildung und einer im internationalen Vergleich geringen Akademisierung auf Dauer Bestand haben kann. Wenn die besondere Stärke der dualen Ausbildung in der Vermittlung von handlungsorientiertem Wissen und im Erfahrungslernen liegt und dessen Bedeutung gegenüber der Vermittlung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen zurückgeht, dann würden Verschiebungen der Arbeitsorganisation zulasten der betrieblichen Ausbildung gehen (vgl. die von DREXEL 2012 entworfenen Szenarien). Dies kann bis zur Verdrängung von beruflich Erwerbstätigen durch akademisch qualifizierte Erwerbstätige in wissensintensiven Berufen führen.

Empirische Daten zur Substitution beruflich Qualifizierter durch Bachelorabsolventen und -absolventinnen in den Unternehmen liegen noch kaum vor, da erst in diesen Jahren große Absolventenzahlen auf den Arbeitsmarkt gelangen und sich dadurch das Rekrutie-

rungsverhalten der Unternehmen verändern kann. Insgesamt scheint seitens der Unternehmen die Einschätzung zu bestehen, dass die beruflichen Tätigkeitsbereiche wachsen, auf die im Prinzip sowohl eine beruflich-betriebliche Ausbildung als auch ein Bachelorstudium vorbereitet. Auch durch die arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Deregulierungen der vergangenen Jahre verliert sich die Schärfe der Zuordnungen von Qualifizierungswegen und beruflichen Tätigkeiten. Damit besteht immer mehr Spielraum, gewohnte Zuordnungen zu durchbrechen. Darauf reagieren Unternehmen je nach Größenordnung unterschiedlich: Untersuchungen zeigen, dass einige größere Unternehmen bei komplexen Fachtätigkeiten bereits die Einsetzbarkeit von Bachelorabsolventinnen und -absolventen prüfen (vgl. HIP-PACH-SCHNEIDER/WEIGEL 2013).

Der Arbeitsmarkt ist in der Folge dieser Entwicklungen keineswegs so deutlich gegliedert wie das berufsnahe Bildungssystem. Hochschule und Berufsbildung bedienen nicht (mehr) exklusive Teilarbeitsmärkte, sondern stehen in weiten Überschneidungsbereichen des Arbeitsmarkts prinzipiell im Wettbewerb zueinander. Wettbewerb besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die personalwirtschaftlichen Strategien von Arbeitgebern. Diese verfügen mit der Verberuflichung vieler Studiengänge auch auf der Ebene der Fachkräfterekrutierung über Alternativen zur beruflich-betrieblichen Ausbildung: Für Unternehmen kann die frühe Bindung von Bachelorstudierenden – über Praktika auch während des Studiums – und von Teilnehmenden dualer Studiengänge eine Alternative zur klassischen dualen Ausbildung in vielen kaufmännischen und einigen anspruchsvolleren technischen Berufen darstellen (WEBER 2007). Eine im Vergleich zur eigenen Ausbildung geringere Kostenbelastung bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen steht gegen einen erhöhten Aufwand der betrieblichen Sozialisierung. Durch die Autonomie der Hochschulen ist die Regulierungsdichte bei der Schaffung von regional relevanten bzw. unternehmensbezogenen Studiengängen im Vergleich zu denjenigen der dualen Ausbildung gering. Dadurch wird auch die Standardisierung von Berufsabschlüssen unterlaufen, die das System der geregelten Berufe bisher gesichert hat. Große Unternehmen können berufsorientierte Studiengänge in Kooperation mit Hochschulen leichter auf ihren spezifischen Bedarf zuschneiden als geregelte Berufe. Sie stellen der Entlastung durch Standardisierung Vorteile einer anforderungsnahen und flexiblen Curriculumsentwicklung außerhalb der beschwerlichen Wege der Ordnungsarbeit im Berufssystem gegenüber. Die Ausbildungsdauer selbst ist ohnehin vergleichbar (sechs Semester Regelstudienzeit und etwa acht Semester tatsächliche durchschnittliche Studienzeit beim Bachelor vs. drei bis vier Jahre Ausbildung in der Mehrzahl der Ausbildungsberufe).

3. Weiterdenken: Positionen zur Gestaltung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung

3.1 Öffnung der Grenzen

In der Politik galt über Jahrzehnte das Diktum einer Trennung von beruflicher und akademischer Bildung. Diese Position wurde etwa seit Mitte der 1990er-Jahre zunächst graduell, dann vollständig aufgegeben. Dieser Paradigmenwechsel kulminierte 2009 in einen Öffnungs- sowie einen Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz (KMK). Beide Beschlüsse waren auf eine verbesserte *Durchlässigkeit* von der beruflichen in die akademische Bildung gerichtet. Mit dem Öffnungsbeschluss erhalten

- ▶ Absolventen und Absolventinnen bestimmter beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister/-innen, Techniker/-innen oder Fachwirte und -wirtinnen) ohne weitere Prüfungen den allgemeinen Hochschulzugang,
- ▶ Absolventen und Absolventinnen einer anerkannten Berufsausbildung können nach einer dreijährigen Berufspraxis und einem Eignungsfeststellungsverfahren oder einem Probe-studium eine ihrem Beruf entsprechende fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben (KMK 2009). Zudem haben einzelne Bundesländer weitergehende Detailregelungen erlassen.

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.

Die beiden Beschlüsse schlagen sich noch nicht in nennenswerten Quantitäten nieder: Zwar erhöhte sich der Anteil der formal Studienberechtigten unter den 18- bis 23-Jährigen durch den Beschluss auf insgesamt mehr als 60 Prozent (WOLTER 2013, S. 206). Aber die Zahl der beruflich qualifizierten Studienanfänger/-innen ohne schulische Studienberechtigung blieb in absoluten Zahlen nach wie vor marginal: Sie hat von ca. 8.800 (2010) auf etwa 12.300 (2012) zugenommen. Der Anteil an allen Studienanfängern und -anfängerinnen stieg von einem Prozent (1995) über zwei Prozent (2010) auf 2,6 Prozent (2012) (WOLTER 2013, S. 207; AGBB 2014, Tab. F2-21web). 43 Prozent dieser Studierenden sind älter als 30 Jahre (vgl. AGBB, 2014, Tab. F2-22web).

In der Diskussion über die Öffnung der Hochschulen für Absolventen und Absolventinnen einer beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung bleibt die Zieldiskussion zumeist im Hintergrund. Häufig wird die Durchlässigkeit nicht als Mittel, sondern als eigenständiges Ziel hervorgehoben. Von Vertretern der Berufsbildung wird auch 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 Be-

rufsausbildung damit geworben, dass man nach der Ausbildung besser aus der beruflichen in die akademische Bildung wechseln kann.

Jenseits dieser Diskussion haben sich Formen der *Verbindung* und *Verzahnung* zwischen Berufs- und Hochschulbildung herausgebildet. Allein durch die Zunahme des Anteils der Hochschulzugangsberechtigten jeder Kohorte ist ihr Anteil an den Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen von 15,5 Prozent (1995) auf 27,7 Prozent (2015) gestiegen. „Es sind 2012 drei große Berufsgruppen, in denen die Hälfte aller studienberechtigten Auszubildenden ausgebildet werden: die Finanzdienstleistungsberufe (16 %), die Industrie- und Groß- und Einzelhandelskaufleute (19 %) und die neuen Medien-, Informations- und Kommunikationsberufe (14 %)“ (AGBB 2014, 108). Ein Teil dieser studienberechtigten Auszubildenden strebt nach oder in Verbindung mit der Berufsausbildung ein Studium an. Die Verbindung von Berufsausbildung und Studium kann dabei konsekutiv oder integrativ erfolgen. Eine attraktive Form der Verzahnung von Berufsausbildung und Studium stellt das duale Studium dar. Seit ihrer Einführung in den 1970er-Jahren erfreut sich diese Studienform stetig wachsender Beliebtheit. Derzeit studieren in den mehr als 1.500 Studiengängen mehr als 100.000 Studierende (BIBB 2017, S. 210ff.). Die Verbindung zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird aktuell auch in der umgekehrten Richtung diskutiert. So wird bildungspolitisch verstärkt die Aufnahme von Studienabbrechern und -abbrecherinnen in eine Berufsausbildung propagiert.

Durch die deutliche Zunahme von Schulabsolventen und -absolventinnen mit Hochschulzugangsberechtigung geraten Berufsbildung und Hochschulbildung in eine neue Relation. Für die Berufsausbildung könnte dies bedeuten, insbesondere im oberen Leistungsbereich der Schulabsolventen weiter Boden zu verlieren. So steht die Berufsbildung insbesondere in den Ausbildungsberufen mit höheren Anforderungen in einer unmittelbaren Konkurrenz zu korrespondierenden Studiengängen an der Hochschule.

Vor diesem Hintergrund stellen sich aus Sicht der Berufsbildung neue Herausforderungen. Wie werden diese Herausforderungen aktuell aufgenommen? Welche Antworten werden auf die skizzierten Entwicklungen angeboten? Werden sie den Herausforderungen gerecht, oder geben sie Anlass zu neuen Fragen? Nachfolgend werden zunächst drei unterschiedliche Positionen in der aktuellen Diskussion skizziert (vgl. ausführlich EULER/SEVERING 2015, S. 33ff.).

3.2 Akademisierung bremsen

Pointierte Stimmen stellen den bestehenden Trend einer Akademisierung infrage und versuchen ihn zu bremsen. NIDA-RÜMELIN (2014) spricht von einem „Akademisierungswahn“ und hält die momentane Ausdehnung des Hochschulbereichs für eine Fehlentwicklung, die durch eine einseitige Ausrichtung der Bildungspolitik an ‚Employability‘, an beruflicher Verwertbarkeit ausgelöst worden sei. Die Universitäten ersticken an der Masse der Studierenden und zugleich würde der Berufsbildung die Basis entzogen. Ungeeignete Jugendliche kämen in die Hochschulen, ein großer Teil von ihnen müsse sie als Studienabbrecher/-innen

mit der Erfahrung des Scheiterns wieder verlassen. Diese Entwicklung entspräche nicht den unterschiedlichen Begabungen der Jugendlichen. Das Gegenmodell sei eine Rückbesinnung auf die „deutsche Bildungstradition“: Hochschulen mit weniger Studierenden und eine Aufteilung der Schulabsolventen und -absolventinnen entsprechend ihrer Begabungen. In ähnlicher Diktion spricht STRAHM von einer „Akademisierungsfalle“ und bezeichnet damit „jene bildungspolitische Fehlentwicklung .., die junge Menschen ... an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts vorbei ausbildet – und gleichzeitig andere Qualitäten des Menschen vernachlässigt, etwa die Qualifizierung der praktischen Intelligenz oder die emotionale Intelligenz ...“ (STRAHM 2014, S. 6). Stärker noch als bei NIDA-RÜMELIN dominiert bei STRAHM die ökonomische Begründung. Verkürzt: Die Wirtschaft benötige keine zusätzlichen Akademiker/-innen, vielmehr seien es die über eine Berufsbildung qualifizierten Fachkräfte, die maßgeblich zur Produktivität und Innovationskraft der Wirtschaft beitragen.

Die Positionen werfen zahlreiche Fragen auf. Stimmen die Typologien, die der Scheidung von beruflicher und akademischer Bildung in den Positionen zugrunde gelegt werden? Lässt sich die moderne Berufsausbildung durch ein besonderes Gewicht „des Haptischen, des Technischen“ (NIDA-RÜMELIN 2014, S. 17) und die Hochschulbildung durch „Forschungsorientierung“ charakterisieren (NIDA-RÜMELIN 2014, S. 22)? Steckt hinter den Positionen nicht ein Plädoyer für eine stärkere Elitenbildung bzw. für eine Ausrichtung am ökonomisch bestimmten Arbeitskräftebedarf? Wie könnte die Akademisierung gebremst werden? Ließe sich beispielsweise eine politische Einschränkung der Zugänge in das Studium (z. B. durch eine Begrenzung der Hochschulzugangsberechtigung oder Rückführung der Studienplatzfinanzierung) gesellschaftlich und politisch durchsetzen?

3.3 Durchlässigkeit erleichtern

Eine andere Gruppe von Empfehlungen richtet sich darauf, die bestehenden Formen der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zu konsolidieren und auszubauen. Diese Position kommt pointiert in den fünf Kernforderungen der „Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“ vom 15.12.2010 zum Ausdruck:

1. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ausbauen. Über die bestehenden Regelungen hinaus spricht sich der Hauptausschuss gegen Zugangsprüfungen aus, die vorwiegend schulisch-systematisches Wissen zum Gegenstand haben.
2. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erweitern. Die Hochschulen sollen Voraussetzungen für die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen schaffen. Ferner sollen „Möglichkeiten zur pauschalen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen“ ausgebaut und erweitert werden.
3. Bedarfsgerechte Angebote für beruflich Qualifizierte schaffen. Dies kann durch eine zielgruppengerechte Ausgestaltung von Studienangeboten geschehen, so u. a. durch entspre-

chende Vorbereitungs- und Unterstützungsprogramme, die beruflich Qualifizierten den Übergang in ein Hochschulstudium erleichtern. „Dazu zählen ... Propädeutika, Brückenkurse und Mentorenprogramme.“

4. Finanzielle Fördermöglichkeiten für berufserfahrene Studierende schaffen. Hier wird angemaht, die vorhandenen Förder- und Unterstützungsinstrumente einer zielgruppengerechten Analyse zu unterziehen und die Fördermöglichkeiten für berufserfahrene Studierende anzupassen.
5. Informations- und Beratungsangebote für beruflich qualifizierte Studieninteressenten schaffen. So sollten sich sowohl die Hochschulen als auch die Träger der beruflichen Bildung „verstärkt bei der Information und Beratung von beruflich qualifizierten Studieninteressenten“ engagieren.

Die Empfehlungen richten sich im Kern auf eine Optimierung der bestehenden Übergänge. An einem Punkt gehen die Empfehlungen über den bestehenden Rahmen hinaus, wenn es unter Punkt 3 lautet: „Für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Aufstiegsfortbildung, die bereits eine umfangreiche Bildungs- und Erwerbsbiografie vorweisen können, bietet sich der direkte Zugang zu Master-Studiengängen an. ... Der Hauptausschuss ist der Auffassung, dass beruflich Qualifizierte mit erfolgreich abgeschlossener beruflicher Aufstiegsfortbildung verstärkt die Möglichkeit erhalten sollten, auch ohne ersten akademischen Abschluss ein Master-Studium aufzunehmen“ (BIBB-Hauptausschuss 2010).

3.4 Akademisierung gestalten

Eine trendverstärkende Position nehmen Autoren und Autorinnen ein, die die „Abwehrkämpfe“ gegen eine Akademisierung für ein Thema des vergangenen Jahrhunderts halten und insbesondere Veränderungen seitens der Hochschulen fordern. Die Gründe für die zunehmende Attraktivität einer akademischen Bildung wirkten nachhaltig, sie zu ignorieren entspräche einem Vogel-Strauß-Verhalten. Es könne also nicht darum gehen, die alte Segmentierung zu restaurieren, sondern es gelte unter den gegebenen Bedingungen die Akademisierung zu gestalten, ohne die Berufsbildung zu schwächen.

Eine Konkretisierung dieser Position findet sich bei DRÄGER/ZIEGELE (2014, S. 3). „Der Drang nach akademischer Bildung ... ist nicht mehr aufzuhalten. Deshalb läuft die Debatte um ein ‚Zuviel oder Zuwenig‘ an Akademiker(inne)n ins Leere; die Frage ‚Müssen bald alle studieren?‘ verkennt eine existierende gesellschaftliche Realität. Vielmehr gilt es, die Hochschullandschaft so zu gestalten, dass sie mit der wachsenden Zahl und Vielfalt der Studierenden erfolgreich umgehen kann.“ Gestaltung wird in diesem Zusammenhang durchaus auch als (weitere) Öffnung der Hochschulen für jene Studierendengruppen verstanden, die heute als ‚untypisch‘ gelten. Dazu gehören beruflich Qualifizierte, Teilzeitstudierende, Studierende mit einem Migrationshintergrund, Studierende mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen sowie Studierende mit Kindern (vgl. DRÄGER/ZIEGELE 2014, S. 6).

Auch hier bleiben Fragen offen, so u. a.: Wie kann die angestrebte systemische Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung konkret aussehen? Wie sollen die Scharniere zwischen den beiden Systemen gestaltet werden?

4. Vordenken: Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung

Die Diskussion der vergangenen Jahre wurde weitgehend im Paradigma der zweiten Position geführt. Nach der *formalen* Ermöglichung durch den KMK-Öffnungsbeschluss soll nun eine *materiale* Erleichterung der Durchlässigkeit von der Berufs- in die Hochschulbildung erfolgen. In diesem Kapitel wird der vom Deutschen Bildungsrat eingeführte Verzahnungsansatz wieder aufgenommen, jedoch auf einen anderen Bezugspunkt gerichtet. Konkret wird ein Verzahnungsmodell an der Schnittstelle von beruflicher Ausbildung und Hochschule zur Diskussion gestellt.

Trotz zahlreicher Angebote einer Studien- und Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen zeigt sich für einen Teil der Schulabsolventen und -absolventinnen die Herausforderung, nach dem Schulabschluss eine stabile Entscheidung für ein Studienfach und/oder einen Ausbildungsberuf zu treffen. In einer Allensbach-Umfrage antworteten ca. 22 Prozent der Gymnasialabsolventen und -absolventinnen, dass sie noch keine klare Entscheidung über den Anschlussweg (Berufsausbildung oder Studium) für sich finden konnten (Institut für Demoskopie 2015). Lediglich 29 Prozent der mehr als 1.600 repräsentativ Befragten finden diese Entscheidung „leicht oder sehr leicht“. In einer Befragung von 2.092 Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II vor dem Erwerb der HZB (Zeitpunkt 1: Beginn Klasse 11; Zeitpunkt 2: Ende Klasse 13 kurz vor dem HZB-Erwerb) zeigte sich, dass 39 Prozent ihre Entscheidung im Laufe der beiden Jahre verändert haben und 17 Prozent am Ende der Klasse 13 noch unsicher sind (Schuchardt u. a. 2016). Ein beträchtlicher Teil der Schulabsolventen und -absolventinnen steht vor der Frage, ob sie eine Berufsausbildung beginnen oder aber ein Studium beginnen soll. Ein Teil von ihnen nimmt eine Berufsausbildung auf, verbindet diese Entscheidung aber mit dem häufig noch vagen Ziel, nach der Ausbildung den Weg in ein Studium zu suchen. Hier setzt das *Modell der studienintegrierenden Ausbildung* an. Es bietet für diese Gruppe die Möglichkeit, den eigenen Studienwunsch zu überprüfen und gegebenenfalls zu konkretisieren. Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung erlaubt die studienintegrierende Ausbildung, ihre Berufsausbildungs- und/oder Studienentscheidung auf einer erfahrungsbasierten Grundlage zu treffen.

Das Modell strebt die folgenden Ziele an:

- Erfahrungsbasierte Entscheidungen bei der Studien- und Berufswahl ermöglichen: Fehlentscheidungen aufgrund falscher Vorstellungen und Erwartungen werden vermieden. Das Risiko von Ausbildungs- und Studienabbrüchen wird reduziert.

- ▶ Bildungschancen eröffnen und soziale Selektion beim Studienzugang reduzieren: Auch bildungsfernen Gruppen öffnet die Verzahnung von Bildungsgängen neue Wege in Beruf und Beschäftigung.
- ▶ Bildungsangebote verzahnen: Für Berufs- und Hochschulbildung sollen verzahnte Bildungsgänge und übergreifende Laufbahnkonzepte die Gleichwertigkeit der beiden Bildungssektoren fördern.

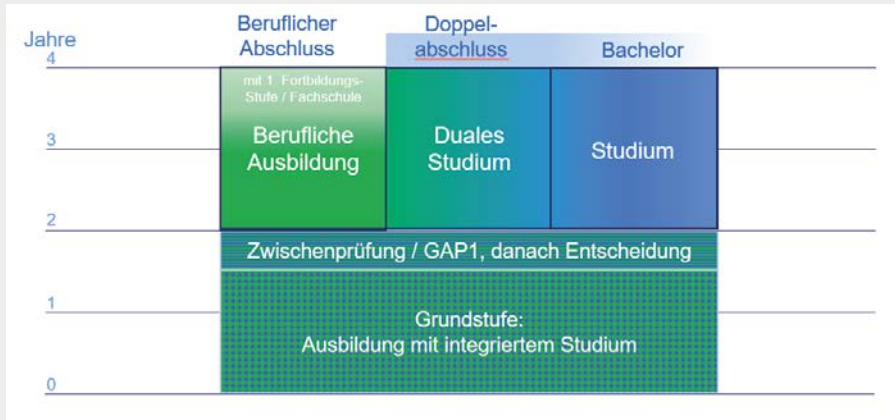
Das Modell einer studienintegrierenden Ausbildung beginnt mit einer zweijährigen Grundstufe, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verbunden sind. In vielen Berufsfeldern gibt es anspruchsvolle Ausbildungsberufe und anwendungsorientierte Bachelor-Studiengänge, die sich in mehrfacher Hinsicht überschneiden (z. B. in kaufmännischen Ausbildungsberufen, in einigen MINT-Berufen, in Pflege- und Gesundheitsberufen). Vor diesem Hintergrund wird die Grundstufe so gestaltet, dass die Auszubildenden wesentliche Teile einer dualen Ausbildung durchlaufen. Darüber hinaus werden ihnen an einer Hochschule auch fachbezogene Studieninhalte vermittelt. Deren Umfang beträgt mindestens 30 Leistungspunkte. Nach zwei Jahren schließen die Auszubildenden die Grundstufe dann mit einer kombinierten akademischen und beruflichen Zwischenprüfung ab. Anschließend können sie sich für eine der drei folgenden Optionen entscheiden:

- ▶ Fortführung und Abschluss der dualen Berufsausbildung,
- ▶ Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss,
- ▶ Studienintegrierte Ausbildung bis zu einem Doppelabschluss, vergleichbar mit dem bestehenden ausbildungsintegrierenden dualen Studium.

Je nach Ausbildungsberuf und Voraussetzungen der Jugendlichen können die Bildungswege eine unterschiedliche Dauer erfordern.

Die Bezeichnung „studienintegrierende Ausbildung“ grenzt diese Form der Ausbildung deutlich von dem bereits bestehenden „ausbildungsintegrierenden Dualen Studium“ ab. Letzteres ist eine Variante des dualen Studiums und sieht von Beginn an einen Doppelabschluss vor. Sie ist allerdings nur Jugendlichen zugänglich, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Außerdem stehen die beiden Komponenten Ausbildung und Studium häufig nur additiv nebeneinander. Das heißt, die Kooperation zwischen den Lernorten erfolgt vielfach rein organisatorisch und nicht curricular. Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung weitet die Idee einer hybriden Qualifikation auf andere Zielgruppen aus. Es ist prinzipiell offen für Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung sowie leistungsfähigen Schulabsolventen und -absolventinnen mit einem mittleren Bildungsabschluss.

Abbildung 2: Modell einer studienintegrierenden Ausbildung



Quelle: BERTELSMANN STIFTUNG 2015, S. 13

Ein tragendes Fundament des Modells stellt die ca. zweijährige Grundstufe dar. Sie besteht aus den folgenden Komponenten:

- ▶ Abgestimmtes Ausbildungscurriculum, das auf dem Ausbildungsberufsbild basiert. Es wird mit den integrierten fachrelevanten Studieninhalten abgestimmt, um inhaltliche Dubletten und Redundanzen zu vermeiden,
- ▶ Studienvorbereitung, die für die Jugendlichen ohne Hochschulreife zu Beginn der Grundstufe obligatorisch ist. Damit wird vermieden, dass Jugendliche von der Kombination aus Ausbildung und Studium überfordert werden,
- ▶ fachaffines (Probe-)Studium mit mindestens 30 ECTS. Bei der Wahl der Studienkurse ist entsprechend sicherzustellen, dass ein Teil der Hochschulkurse mit den Ausbildungsinhalten abgestimmt ist,
- ▶ Berufs-/Laufbahncoaching. Zu den zentralen Elementen des Coachings gehören (1) die Klärung möglicher Berufswege sowie der damit verbundenen Voraussetzungen; (2) die Klärung möglicher Berufs- und Entwicklungspfade in Richtung Studium (Ermittlung individueller Potenziale, Voraussetzungen für einzelne Studiengänge etc.); (3) die Planung konkreter Umsetzungsschritte auf der Grundlage definierter Ziele.

Das Berufs-/Laufbahncoaching sowie auch erste Studienmodule werden als modulare Zusatzqualifikationen in eine Ausbildung integriert. Auch wenn letztlich kein Studium aufgenommen wird, sind sie damit ein sinnvoller Kompetenzerwerb. Sie bereichern die Ausbildung mit wissenschaftsnahen Anteilen an und tragen zum selbstständigen Arbeiten und Lernen

bei. Im Fall der späteren Aufnahme eines Studiums werden die bereits absolvierten Studienmodule auf dieses angerechnet. Die Jugendlichen sollen diese Grundstufe mit dem Rechtsstatus von Auszubildenden absolvieren.

In dem Modell erhalten studieninteressierte Jugendliche die Chance, sich zunächst in einer beruflichen Ausbildung mit den dort bestehenden Möglichkeiten vertraut zu machen. Diese Phase ermöglicht ihnen, sich fundiert für eine Berufsausbildung und/oder ein Studium zu entscheiden. Sie sammeln Erfahrungen in beiden Bereichen und können sowohl ihre Interessen als auch Eignungen darauf überprüfen, welcher Bildungs- und Berufsweg für sie infrage kommt. Mit der studienintegrierenden Ausbildung entsteht eine hochwertige, mit akademischen Inhalten aufgewertete Form von Berufsbildung. Berufs- und Hochschulbildung sind verzahnt und damit gleichwertig.

Das Modell wird derzeit in unterschiedlichen Branchen an verschiedenen Standorten erprobt. Ein Beispiel ist das Bundesland Hamburg, wo der Senat die Gründung einer „Beruflichen Hochschule Hamburg“ entschieden hat, in der das Modell systematisch eingeführt und umgesetzt werden soll.

Literatur

- AGBB – AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld 2006
- AGBB – AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010
- AGBB – AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- ALESI, Bettina; TEICHLER, Ulrich. Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 19–42
- BAETHGE, Martin u. a.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3/2014, herausgegeben vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), Hannover 2014
- BERTELSMANN STIFTUNG: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh 2015
- BISPINCK, Reinhard u. a.: Bachelor, Master und Co. – Einstiegsgehälter und Arbeitsbedingungen von jungen Akademikerinnen und Akademikern. Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 10/2012. Düsseldorf 2012 <http://www.lohnspiegel.de/dateien/einstiegsgehaelter-fuer-akademiker-innen> (Stand: 16.11.2015)
- BOSCH, Gerhard: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: KUDA, Eva u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 20–35

- BOSCH, Gerhard: Typologien nationaler Berufsbildungssysteme – Ihr Nutzen im Gesellschaftsvergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2016) 1, S. 15–36
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2008
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung. Bonn 2010
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2017
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Bonn 1975
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission – Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- DRÄGER, Jörg; ZIEGELE, Frank: Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh 2014
- DREXEL, Ingrid: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: KUDA, Eva u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 36–51
- EULER, Dieter: Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Konstellationen des Zusammenwirkens? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014) 3, S. 323–335
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh 2015
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; WEIGEL, Tanja: Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013. S. 167–187
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6.3.2009
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE (Hrsg.): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2015. Allensbach 2013
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren. Bielefeld 2011

- SCHUCHART, Claudia u. a.: Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekundarstufe II unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe 2016. In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen (2016) 12, S. 1–28. – URL: http://www.bwpat.de/spezial12/schuchart_etal_bwpat_spezial12.pdf (Stand: 28.06.2018)
- STRAHM, Rudolf: Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen. Bern 2014
- TIEMANN, Michael: Wissensintensität von Berufen. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.), Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 61–82
- VESTER, Michael: Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft: Wohin treibt die gesellschaftliche Arbeitsteilung? In: WSI-Mitteilungen (2011) 64, S. 629–639
- WEBER, Heiko: Bachelor und Master: Neue Konkurrenz für das Duale System? In: DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 5. Bielefeld 2007, S. 97–130
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drucksache 3475-13. Köln 2013
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Drucksache 3818-14. Köln 2014
- WOLTER, André: Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 191–212
- WOLTER, André: Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: BAUER, Ulrich u. a. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung? Wiesbaden 2014, S. 145–171

Bernd Kaßbaum, Thomas Ressel

► **Neue Impulse für Durchlässigkeit durch Beruflichkeit?**

Die Forderung nach mehr sozialer und beruflicher Durchlässigkeit, die immer auch als Beitrag für mehr Bildungsgerechtigkeit verstanden wird, gehört zum Kernbestand der Bildungsreform. Ein erweitertes Verständnis von Beruflichkeit, wie es im Leitbild der IG Metall vorgeschlagen wird, kann neue Akzente setzen. Erweiterte moderne Beruflichkeit zielt auf definierte Qualitätsmaßstäbe für berufliches Lernen in Ausbildung, Studium und Weiterbildung, auf die Beteiligung der Sozialpartner bei der curricularen Entwicklung von Berufsbildern und Studiengängen und auf die Stärkung und Weiterentwicklung umfassender reflexiver beruflicher Handlungskompetenzen. Die Digitalisierung der Arbeit beschleunigt diese Prozesse. Für die Förderung von sozialer und beruflicher Durchlässigkeit schafft das Konzept der Beruflichkeit neue Möglichkeiten des Brückenbaus zwischen den Bildungssystemen und zusätzliche Chancen für mehr Gleichwertigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Damit stellt sich die Frage der künftigen Architektur der Bildungslandschaft und nach Wegen, diese politisch zu gestalten.

1. Einleitung

Die Debatte um Durchlässigkeit darf nicht verkürzt nur als Durchstieg zwischen unterschiedlichen Bildungsformaten betrachtet werden. Durchlässigkeit hat soziale und beruflich-arbeitsweltliche Aspekte. Soziale Durchlässigkeit zielt auf Chancengleichheit und schichtübergreifende soziale Gerechtigkeit. Berufliche Durchlässigkeit zielt auf gleichwertige Arbeitsinhalte, gleiche Entgelte und vergleichbare Berufslaufbahnen für Absolventinnen und Absolventen beruflicher und hochschulischer Qualifizierungen. Die sozial- und bildungsgeschichtlich begründete Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung und die damit bis in die Gegenwart wirkende Eigenmächtigkeit der unterschiedlichen Bildungssysteme sind Spiegelbild sozialer Interessen und Benachteiligungen und machen eine Politik der sozialen und beruflichen Durchlässigkeit erst erforderlich.

In der Geschichte der Bildungsreformen nimmt der auf der Basis der Reichsschulkonferenz von 1920 erreichte „Weimarer Schulkompromiss“ ein entscheidendes Datum ein. Einerseits schuf er für den Bereich der Grundschulen und nur für diesen die Voraussetzungen

für ein einheitliches Bildungswesen; andererseits verfestigte er unter Ausklammerung der sozialen Aspekte von Bildungsungleichheit das gegliederte Schul- und Bildungssystem auf der Basis einer „naiven Zuordnung von drei Begabungsrichtungen und drei Schichten von Berufen zu drei Typen allgemeinbildender Schulen“ (BLANKERTZ 2011, S. 329). Ausschlaggebend dafür war neben anderen sozialen und politischen Argumenten auch eine extrem arbeitsteilig organisierte industrielle Arbeitswelt, die maßgeblich auf gering qualifizierten Arbeitskräften beruhte. Herwig Blankertz zitiert aus einer Darstellung der Reichsschulkonferenz: „Wir brauchen 50 Prozent ungelernete Arbeiter. (...) Das Wohl der Gemeinschaft kann es erfordern, dass bei vielen vorhandene Eigenschaften verkümmern müssen, damit andere Eigenschaften, die notwendig sind, entwickelt werden können“ (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1920, zitiert nach BLANKERTZ 2011, S. 239). Diese Dreiteilung setzte sich in der Berufsbildung fort: von der handwerklich-beruflichen Ausbildung in den Betrieben mit der in der Weimarer Republik eingeführten Berufsschulpflicht über die Fach- und höheren Fachschulen hin zur akademisch-universitären Bildung.

Soziale und berufliche Durchlässigkeit des Bildungs- und Beschäftigungssystems blieben als unerledigte Themen für die Geschichte der Bundesrepublik bestehen. Mehr noch: die „paradoxe(n) Effekte‘ der strukturkonservativen Bildungsreform“ (KUTSCHA 2015, S. 2) in den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts, die eben nicht, wie der Bildungsrat noch erhofft hatte, zu einer Integration von allgemeinem und beruflichem Lernen geführt hatte, sondern auf der Basis von „Teilreformen“ und „Bildungsruinen“ (ebd., S. 3) die „Öffnung der Bildungswege bei Konstanzhaltung des gegliederten Bildungssystems“ (ebd.) zum Ergebnis hatte. Die Beibehaltung des gegliederten Bildungssystems verfestigte auch die unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung von Berufsbildung und Hochschule. Selbst das auf die Bildungsexpansion zurückgehende Konzept des Bildungsaufstiegs über den Weg an die Hochschule war im Kern ein Projekt der Akademisierung.

Aktuelle bildungspolitische Initiativen zur Durchlässigkeit knüpfen an diese Logik an. Neue Wege der Hochschulzugangsberechtigung im dritten Bildungsweg oder erleichterte Übergänge zwischen Studium und beruflicher Aus- und Fortbildung, Möglichkeiten der Anrechnung und Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen und anderes mehr bilden das aktuelle Setting einer auf mehr Durchlässigkeit zielenden Bildungspolitik. Die Studien- und Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen, die berufliche Qualifizierung als ein wesentliches Qualifikationsziel der Bachelor- und Masterstudiengänge, die Verpflichtung der Hochschulen in den Landeshochschulgesetzen auf die berufliche Befähigung der Studierenden, die sogenannten KMK-Strukturvorgaben und der Deutsche Qualifikationsrahmen als bildungsbereichsübergreifendes Transparenzinstrument der Gleichwertigkeit von Abschlüssen der beruflichen Fortbildung und der Hochschule runden das Bild ab.

Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit bedingen sich. Die Forderungen nach mehr Durchlässigkeit und zur Herstellung von Gleichwertigkeit sind zentrale und aktuelle bildungspolitische Forderungen der Gewerkschaften. Das IG-Metall-Leitbild der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ ordnet sich dieser Debatte zu (vgl. IG METALL 2014). Es erweitert und mo-

dernisiert ein aus der Berufsbildung gewonnenes und dort entwickeltes Konzept der Beruflichkeit auf den Hochschulbereich und will damit einen zweifachen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung von Beruflichkeit leisten. Als Bildungskonzept formuliert es Prinzipien für die Gestaltung von beruflichen Lernprozessen in der betrieblich-dualen und in der hochschulischen (Berufs-)Bildung. Als Politikkonzept leiten sich eine Reihe von arbeits-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Vorschlägen ab. Beruflichkeit soll als Bildungskonzept erhalten und weiterentwickelt werden. Diese Vorschläge zielen auf einen systemischen, bildungsbereichsübergreifenden Ansatz für Bildungspolitik. Insgesamt stärkt – so unsere zentrale These – ein gemeinsames Konzept von Beruflichkeit die Forderungen nach mehr Durchlässigkeit und der Herstellung von Gleichwertigkeit.

Um diese These zu belegen und sie in Zusammenhang mit dem Diskurs über Durchlässigkeit zu bringen, sollen in diesem Beitrag die folgenden Fragen bearbeitet werden:

1. Wie lässt sich vor dem Hintergrund der Digitalisierung der Arbeitswelt, also aktueller arbeitspolitischer und technisch-organisatorischer Prozesse, das Verhältnis von Erwerbsarbeit und Beruflichkeit beschreiben?
2. Welche Bedeutung hat ein Konzept von Beruflichkeit für berufliche und hochschulische Qualifizierungskonzepte angesichts der weitreichenden Ökonomisierung von Bildung und Beschäftigungsverhältnissen?
3. Welche Kriterien der Beruflichkeit muss es angesichts dieser Prozesse geben? In welchem Verhältnis stehen insbesondere Wissenschafts- und Erfahrungsorientierung?
4. Was kann das Einigende werden, was bleibt das Trennende zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung?
5. Welche Schlussfolgerungen lassen sich für eine Politik für mehr soziale und berufliche Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule ziehen?

2. Das Leitbild erweiterte moderne Beruflichkeit der IG Metall

Ausgangspunkt der Überlegungen zu der Arbeit an dem Leitbild waren drei beschäftigungs-, arbeitsmarkt-, bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderungen:

- 1) die durch Deregulierung, Prekarisierung und Taylorisierung bezeichneten Tendenzen in der Erwerbsarbeit,
- 2) die Akademisierung der Arbeitswelt,
- 3) die Gefährdung des Berufskonzepts durch europäische Bildungspolitik.

Das Leitbild der IG Metall zur „erweiterten modernen Beruflichkeit“ ist das Ergebnis eines umfassenden Arbeits- und Debattenprozesses unter wissenschaftlicher Begleitung. Die zeitgleich veröffentlichten „Berufsbildungsperspektiven 2014“ des wissenschaftlichen Beraterkreises von Ver.di und IG Metall unterstützen die im Leitbild vorgeschlagene Neugestaltung des Verhältnisses von beruflicher und hochschulischer Bildung (VERDI/IG METALL 2014).

Mit diesem Leitbild bezieht die IG Metall Studium und wissenschaftliche Weiterbildung in ihr Verständnis von Beruflichkeit ein. Sie stellt gemeinsame Prinzipien für die Gestaltung der Lernprozesse in der betrieblich-dualen und hochschulischen (Berufs-)Bildung zur Diskussion. Sie will damit einen Beitrag zur Sicherung und Stärkung von Beruflichkeit wie für ihre Weiterentwicklung angesichts der sozialen, ökonomischen und technologischen Veränderungen leisten.

Im Unterschied zum Begriff des Berufs, der als spezifisch gefasstes und im Konsens von Sozialpartnern und Bildungsinstitutionen entwickeltes Bündel von Arbeitsfähigkeiten und Kompetenzen verstanden und in seiner jeweiligen institutionellen Einbettung als Beruf nach BBiG, als schulischer oder als akademischer Beruf begriffen wird, zielt der Begriff der Beruflichkeit auf übergreifende, auf Bildungsprozesse und Arbeitsgestaltung bezogene Prinzipien und Qualitätsmaßstäbe. Beispielsweise wurde mit dem Konzept der „modernen Beruflichkeit“ im Rahmen der Berufsbildungsdebatte um die Reform der dualen Ausbildung ein Schritt weg von dem traditionellen, auf spezielle Berufe bezogenen Verständnis von Beruflichkeit hin zu einem auf ein Berufsfeld orientiertes, an den Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichtetes und auf dem Konzept der umfassenden und reflexiven beruflichen Handlungskompetenz beruhendes Verständnis abgelöst. Als „erweiterte moderne Beruflichkeit“ stellt das Leitbild gemeinsame Prinzipien und Maßstäbe sowohl für die betrieblich-duale wie für die hochschulische (Berufs-)Bildung zur Diskussion. Damit hat es einen hohen Integrationsanspruch, auf den wir an anderer Stelle noch eingehen werden.

„Beruflichkeit“ bedeutet demnach:

- ▶ definierte Qualitätsmaßstäbe für berufliches Lernen in Ausbildung und Studium,
- ▶ die Beteiligung der Sozialpartner bei der curricularen Entwicklung von Berufsbildern und Studiengängen entlang dieser Qualitätsansprüche und
- ▶ die Stärkung und Weiterentwicklung umfassender reflexiver beruflicher Handlungskompetenzen.

Im Leitbild der IG Metall zielt Beruflichkeit auf eine bestimmte Qualität von Lernprozessen und von Erwerbsarbeit. Das Leitbild ist so untrennbar mit der gewerkschaftlichen Diskussion um „gute Arbeit“ verbunden (URBAN 2015). In seinem Verständnis als *Bildungskonzept* baut das Leitbild auf dem genannten Konzept der modernen Beruflichkeit auf. Neue Akzente traten hinzu. Dazu gehört zum Beispiel die Frage, wie Beschäftigte angesichts weitreichender Prekarisierung und angesichts des Vordringens von Werkvertragsverhältnissen gestärkt werden können, konkret, wie in Ausbildung und Studium auch berufsbiografische und arbeitsgestaltende Kompetenzen ausgebildet werden können. Die zunehmende Digitalisierung wirft die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschafts- und Erfahrungsorientierung auf. Diese ist auch ein zentrales Thema in der Bestimmung der Möglichkeiten und Reichweiten beruflichen Lernens im Studium. Obwohl das Leitbild im Kern auf die Gestaltung der Schnittstelle

von Hochschule und beruflicher Bildung zielt, ist es kein Projekt nur für die sogenannten leistungsstarken Jugendlichen. Erweiterte moderne Beruflichkeit zielt auch auf Inklusion, darauf, dass niemand aufgrund seiner oder ihrer sozialen Hintergründe oder ethnischen Herkunft, aufgrund von Geschlecht oder Behinderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ausgegrenzt wird. Das Leitbild unterstreicht damit die gewerkschaftliche Forderung, jedem bzw. jeder Jugendlichen unabhängig von Herkunft oder schulischen Voraussetzungen eine Ausbildung zu gewähren.

In dem Leitbild der IG Metall werden folgende 15 Aussagen zur Qualität beruflichen Lernens formuliert. Die Überschriften zu diesen Aussagen sind:

- (1) Berufliches Lernen erfordert eine fachlich breite Qualifikation.
- (2) Berufliches Lernen vermittelt Wissen, Handlungsfähigkeit und ermöglicht praktische Erfahrungen.
- (3) Berufliches Lernen orientiert sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen.
- (4) Berufliches Lernen geschieht durch die Bewältigung von (berufstypischen) Aufgaben.
- (5) Berufliches Lernen ist entdeckendes und forschendes Lernen.
- (6) Berufliches Lernen ist Bildung.
- (7) Berufliches Lernen ist soziales Lernen.
- (8) Berufliches Lernen zielt auf die Reflexion und Gestaltung von Arbeit.
- (9) Berufliches Lernen umfasst die Reflexion und Gestaltung von Lern- und Berufswegen.
- (10) Berufliches Lernen bereitet auf die Berufsrolle vor.
- (11) Berufliches Lernen fördert und entwickelt Identität.
- (12) Berufliches Lernen verknüpft Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung.
- (13) Berufliches Lernen zielt auf ein anderes Theorie-Praxis-Verhältnis.
- (14) Berufliches Lernen hat unterschiedliche Zielorte.
- (15) Berufliches Lernen schließt niemanden aus.

Erweiterte moderne Beruflichkeit zielt auf gute Arbeit und ist umgekehrt nicht ohne gute, das heißt auch lernförderliche und qualifizierte Arbeitstätigkeiten zu denken. Peter Faulstich hat diese Dimensionen in einem Vortrag aus Sicht des wissenschaftlichen Beraterkreises von ver.di und IG Metall so dargestellt:

„Wenn wir eine Bildungs- und Arbeitspolitik in Richtung auf einen Integrationsprozess wollen, der die bisherige Trennung selektiver Bildungsinstitutionen und polarisierter Arbeitseinsatztypen überwindet, muss auch die Polarität von ‚akademischem‘ und ‚betrieblichem‘ Bildungstyp aufgehoben und müssen die traditionellen Barrieren zwischen Facharbeitern und Akademikern aufgebrochen werden, die sich über hierarchisch orientierte Abschlüsse begründen“ (FAULSTICH 2015).

In seinen Dimensionen als *Politikkonzept* werden also nicht nur Schlussfolgerungen in Richtung Bildungspolitik, sondern auch in Richtung Arbeits-, Betriebs- und Gesellschaftspolitik

hergestellt. Beruflichkeit von Bildung und Arbeit ist in unserem Verständnis Teil eines Gegenkonzepts gegen die zunehmende Ökonomisierung von Wirtschaft und Gesellschaft und gegen eine zunehmende Vermarktlichung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen. Beruflichkeit und Employability sind nach Auffassung der IG Metall zwei konkurrierende Prinzipien.

Dass es zu einer stärkeren Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung kommen muss, ist für uns unstrittig. Wie stark bei einem gemeinsamen Verständnis von Beruflichkeit Identitäten und Eigenständigkeiten der Bildungsbereiche erhalten bleiben müssen, ist durchaus noch eine „offene Baustelle“ im Kontext der Leitbilddiskussion, aber auch im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs.¹ Während die Aussagen des Leitbildes auch in der Entwicklungsperspektive von zwei, sich über ein gemeinsames Verständnis von Beruflichkeit annähernden Bildungstypen ausgeht, dem sogenannten betrieblich-dualen und dem akademischen Bildungstyp, verfolgt der wissenschaftliche Beraterkreis von ver.di und IG Metall einen Ansatz der Konvergenz. Beide gehen implizit oder explizit davon aus, dass sich das Verständnis von Beruflichkeit als gemeinsamer Lernprozess zwischen Berufsbildung und Hochschule weiter zu entwickeln habe.

Arbeits-, bildungs- und gesellschaftspolitisch lassen sich aus dem Leitbild sehr konkrete Schlussfolgerungen ziehen (vgl. den letzten Abschnitt dieses Beitrages). Sie bündeln sich in der Bildungspolitik in Initiativen für neue Lernwege zwischen und in beruflicher und hochschulischer Bildung, für mehr Qualität in Ausbildung und Studium, für mehr soziale und berufliche Durchlässigkeit sowie für die Herstellung von Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Das Leitbild der IG Metall wendet sich gegen die Konkurrenz zwischen Berufsbildung und Hochschule wie gegen die Bevorzugung des einen gegenüber dem anderen System. „Bildungspolitisch wird die Lösung nicht darin bestehen, duale Aus- und Fortbildung und Hochschulsystem gegenseitig auszuspielen, sondern es bedarf einer in sich abgestimmten Berufs- und Bildungspolitik. Dafür sind die institutionellen Voraussetzungen zu schaffen“ (URBAN 2015).

3. Digitalisierung und Beruflichkeit

Die Diskussion über mögliche Anforderungen an berufliche Qualifikationen durch den zunehmenden Trend der Digitalisierung ist längst nicht zu Ende. An dieser Stelle interessieren nicht so sehr die quantitativen Effekte aufgrund zu erwartender Produktivitätsentwicklung, sondern die möglichen qualitativen Schlussfolgerungen für die Inhalte künftiger Berufe. Beides ist nicht zu trennen, zumal viele Wirkungen der Digitalisierung von der Gestaltung wichtiger gesellschafts-, betriebs- und arbeitspolitischer Rahmenbedingungen abhängen. Die Digitalisierung ist so ein vielschichtiger, von vielen sozialen Interessen bestimmter Prozess.

Aus der derzeit zur Verfügung stehenden Literatur lassen sich aus unserer Sicht folgende Aussagen tätigen: Die Auffassung, dass in großem Ausmaß ganze Berufe oder Berufsgrup-

1 Vgl. dazu die Beiträge von SPÖTL 2015, STRAUSS 2015 sowie KUTSCHA 2015, MEYER 2018, SPÖTL 2018.

pen verschwinden (FREY/OSBORNE 2011), ist glaubhaft methodisch problematisiert und widerlegt worden (PFEIFFER 2015). Das IAB hat eine 2018 aktualisierte Studie vorgelegt, die nicht nach der Verdrängung von Berufen, sondern nach den Substituierungspotenzialen in den Berufen auf der Basis von Tätigkeitsanalysen des gegenwärtigen Niveaus von Digitalisierung fragt. Diese Analysen zeigen einerseits, dass es in „nahezu allen Berufen Tätigkeiten gibt, die derzeit (noch) nicht von Computern übernommen werden können“ (DENGLER/MATTHES 2015; 2018). Gleichwohl kommt diese Studie zu dem Ergebnis, dass gegenüber der Veröffentlichung von 2015, die von einer Zahl von 15 Prozent der derzeit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ausging, die in Berufen arbeiten, die einem Substituierungspotenzial von 70 und mehr Prozent ausgesetzt sind, in der Aktualisierung von 2018 bereits 25 Prozent anzusetzen sind. Versucht man die Substituierbarkeitsgrade nach den Qualifikationsebenen zu benennen, kommt die aktualisierte Studie zu dem Schluss, dass in den sog. „Helferberufen“ (das sind Tätigkeiten ohne oder mit eingeschränkter Berufsausbildung) das Substituierbarkeitspotenzial bei 58 Prozent liegt. Im Segment der Fachkräfte (mindestens eine zweijährige berufliche oder schulische Ausbildung) ermitteln sie einen Wert von 54 Prozent. Bei den Spezialistenberufen (Techniker/-innen, Meister/-innen, Fachwirte und -wirtinnen, Bachelorabsolventen und -absolventinnen) sehen sie ein Substituierbarkeitspotenzial von 40 Prozent; bei den Expertenberufen (mindestens vierjähriges Studium) von 24 Prozent. Die Autoren schränken ihre Aussage insofern ein, dass die reale Ausschöpfung dieser Möglichkeiten von einer Reihe technologischer, arbeits- und personalpolitischer Entscheidungen abhängig sei.

Allerdings muss man bei der Bewertung dieser Studien auch die Kritik berücksichtigen, die im Wesentlichen darauf hinausläuft, dass die angewandten quantitativen Methoden eine qualitative Bewertung des Arbeitsprozesses nur schwer zulassen und die Grenzen des „Routine-Ansatzes“ aufzeigen. „Mit zunehmender Automatisierung und Digitalisierung steigt zwangsläufig die Systemkomplexität und der (noch) nicht automatisierte oder algorithmisierte Umgang mit Störungen erfordert gerade deshalb umso mehr und nicht – wie so oft angenommen – weniger lebendiges Arbeitsvermögen zu ihrer situativen Bewältigung“ (PFEIFFER 2015, S. 23). Auch die digitalisierte Arbeitswelt benötigt Erfahrungswissen (BÖHLE 2018).

Tendenziell „wachsen qualifizierte Wissensarbeit und traditionelle Produktionsarbeit immer weiter zusammen“ (ITTERMANN/NIEHAUS 2015, S. 42). Dies gilt für die Facharbeiter ebenso wie für die Arbeit von Ingenieuren/Ingenieurinnen und Informatikern/Informatikerinnen (vgl. VDI 2017). Welche Beschäftigtengruppe letztlich profitiert, ob es zu einer Polarisierung von Qualifikationsanforderungen oder einer breiten Anhebung von Qualifikationen für alle Fachkräfte kommt, ist abhängig von den Ergebnissen arbeits- und gesellschaftspolitischer Aushandlungsprozesse. Bereits in den ersten industriesoziologischen Studien zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwerbsarbeit und insbesondere auf die Qualifikationsanforderungen wurde auf die Möglichkeit unterschiedlicher Entwicklungspfade und auf die Notwendigkeit arbeits- und qualifikationspolitischer Regulierung hingewiesen, um

Facharbeit zu erhalten und gering Qualifizierten eine Beschäftigungsperspektive zu eröffnen (vgl. HIRSCH-KREINSEN 2014). Ein „qualitatives Verständnis von Beruflichkeit kann dazu beitragen, die digitale Arbeitswelt an Vorstellungen der Humanisierung der Arbeit auszurichten“ (KASSEBAUM/RESSEL/SCHRANKEL 2016, S. 344).

Es ist davon auszugehen, dass die Berufsbildung gut gerüstet ist. Bezogen auf die für erforderlich gehaltenen überfachlichen Qualifikationen lässt sich festhalten, dass sie bereits „heute fester Bestandteil von Metall- und Elektroberufen“ (AHRENS/SPÖTTL 2015, S. 198) sind. Einzelne Berufsbilder wie das des Produktionstechnologen bzw. der Produktionstechnologin, das allerdings bisher kaum nachgefragt wird, enthalten schon heute wesentliche Ausbildungsinhalte zur Beherrschung systemischer Arbeitsprozesse. Aktuell ist auf die Teilnovellierung von elf zentralen Metall- und Elektroberufen hinzuweisen, mit der die Sozialpartner und die Institutionen der Berufsbildung einen erheblichen Schritt zur notwendigen Anpassung der Berufsbilder an die Anforderungen der Digitalisierung geleistet haben (vgl. BIBB 2018; IGM 2018).

Auch die Ingenieurwissenschaften führen entsprechende Diskussionen. Veränderte Tätigkeitsanforderungen führen auch zu neuen Anforderungen an Inhalte und Methoden von Studium und Lehre. Angesichts der Notwendigkeit einer „vorausschauenden Arbeitsgestaltung“ (SCHRÖTER 2017) im Kontext der zunehmenden Bedeutung von intelligenten und autonomen Softwaresystemen, ist „unbedingt ein erweitertes Verständnis des Faches notwendig wie beispielsweise die Betrachtung der Auswirkungen auf eine menschengerechte Gestaltung der Technik und die Gestaltung der Interaktion zwischen Mensch und Maschine in dem Sinne, dass der Mensch die Maschine beherrschen lernt“ (SPÖTTL 2014, S. 55; vgl. KASSEBAUM/WANNÖFFEL 2018).

Ob nun allerdings die Stunde der Informatiker bzw. Informatikerinnen schlägt, wie es teilweise schon kolportiert wurde, ist überhaupt nicht geklärt. Der Trend geht eher zu kooperativen Arbeitsformen zwischen Facharbeit und Ingenieur Tätigkeiten und zur Integration bisher getrennter ingenieurwissenschaftlicher Fächer, zum Beispiel in der Zusammenführung von Wissensbeständen aus Anlagen- und Maschinenbau, Elektro- und Automatisierungstechnik und Informatik. Es würden „Absolvierende mit hybriden Fähigkeiten benötigt, d. h. Domänen-Know-how in einer Ingenieurdisziplin gepaart mit Grundkenntnissen in digitalen Kompetenzen. Umgekehrt werden Informatikerinnen und Informatiker benötigt, die ein grundlegendes Verständnis im Umfeld klassischer Ingenieurwissenschaften mitbringen“ (VDI 2018, 12).

Resümiert man die bisherige Diskussion, so lässt sich mit einer gewissen Sicherheit davon ausgehen, dass die Qualifikationsanforderungen in der digitalen Arbeitswelt auf einen zunehmenden Anteil von „systemischen“ Qualifikationsinhalten hinweisen. Entlang dieser Anforderungen wird der Anteil „wissen(-schaft-)sbasierter“ Inhalte in der Ausbildung zunehmen, ohne ihre Verankerung in dem Erlernen und Erfahren konkreter Maschinenprozesse aufgeben zu dürfen. Ingenieurausbildung, insbesondere dann, wenn sie auch auf eine kooperative und hierarchieübergreifende Arbeitsorganisation zielt, wird, wenn sie an

berufspraktischen Aufgaben orientiert ist, von den Herangehensweisen und Methoden der Berufsbildung profitieren können. Ein gemeinsamer Bezug auf Beruflichkeit, wenn er auch offen ist für die eigene Weiterentwicklung, könnte so ein guter Kompass für die Ausformung der notwendigen Qualifikationsprozesse in der digitalen Arbeitswelt, für die Gestaltung neuer Lernwege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie eine Voraussetzung für mehr berufliche Mobilität werden.

4. Aus- und Fortbildung und Beruflichkeit

Die berufliche Aus- und Fortbildung stützt sich auf bewährte kooperative Strukturen; die Sozialpartner entwickeln Berufe im Konsens. Damit wird die Passgenauigkeit für die betriebliche Praxis sichergestellt sowie die Akzeptanz bei den Beschäftigten gefördert. 67 Prozent der Beschäftigten in Deutschland verfügen über mindestens eine duale berufliche Qualifikation; von diesen bewältigen sogar 71 Prozent ständigen Wandel und gehen mit Unwägbarkeiten und Komplexität um (PFEIFFER 2015). Pfeiffer bescheinigt damit den Fachkräften „ein einmaliges Potential, um Industrie 4.0 partizipativ zu gestalten“ (ebd., S. 23).

Gestaltungsoffene und prozessorientierte breit aufgestellte Ausbildungsberufe bieten eine gute Basis für berufliche Entwicklung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Gleichzeitig bieten solche modernen Ausbildungsberufe Betrieben Gestaltungsoptionen hinsichtlich der jeweiligen Arbeitsorganisation und technologischen Anforderungen, wobei die beruflichen Grundlagen bezüglich Prozess- und Technologiebeherrschung gesichert sein müssen. Die Dimensionen des Leitbilds erweiterter moderner Beruflichkeit verstehen sich als Orientierung für die Gestaltung zukünftiger Berufsprofile. Durch die Erweiterung des Verständnisses von Beruflichkeit auf hochschulische Bildung ergeben sich neue Fragen für die berufliche Aus- und Fortbildung, beispielsweise muss das Verhältnis von Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung und auch das Theorie-Praxis-Verhältnis neu diskutiert werden. Hier entstehen curriculare Anknüpfungspunkte zur Förderung von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungsformate. Für die berufliche Aus- und Fortbildung sollten Möglichkeiten der inhaltlichen Verzahnung näher untersucht werden, beispielsweise die Berücksichtigung von propädeutischen Grundlagen in Ausbildungsordnungen.

Um in der Arbeitswelt kooperative und durchlässige Arbeitsformen zu unterstützen, müssen für alle Beschäftigten innerbetriebliche Aufstiegswege erhalten und weiterentwickelt werden. Fortbildungsabschlüsse dürfen nicht zu einer Sackgasse werden. Derzeitige berufliche Fortbildungsabschlüsse (z. B. Meisterinnen/Meister, Fachwirtinnen/Fachwirte) qualifizieren überwiegend für Führungsaufgaben, oft bekommen oder wollen Absolventinnen und Absolventen dieser Fortbildungen keine solchen Aufgaben. Zu prüfen ist die Möglichkeit, spezialisierte Fachkarrieren mit dem Fokus der fachlichen Expertise zu entwickeln. Ein Beispiel ist der Abschluss des Kfz-Servicetechnikers bzw. der Kfz-Servicetechnikerin, der auf dem Weg zum Kfz-Meister bzw. Kfz-Meisterin absolviert werden kann und auf den Meisterabschluss komplett angerechnet wird. Dieses mit der Kfz-Meisterin bzw. dem Kfz-Meister

verzahnte Modell funktioniert in der Praxis, es bringt nennenswerte Teilnehmerzahlen und führt in der betrieblichen Praxis oft zu einem erweiterten Verantwortungs- und Aufgabenzuschnitt sowie besserer Bezahlung. Weitere Beispiele sind die Abschlüsse des technischen Industriemanagers bzw. der technischen Industriemanagerin sowie des Industrietechnikers und der Industrietechnikerin. Die Absolventinnen und Absolventen können als Expertinnen bzw. Experten für Technik und Unternehmensführung oberhalb der Industriemeisterebene arbeiten. Als Industrietechniker/-innen fokussieren sie gleichwertig mit dem Industriemeister bzw. der -meisterin die technische Spezialisierung und Prozessbeherrschung. Diese Abschlüsse wurden gemeinsam von der IHK München und der IG Metall auf den Weg gebracht.

Die Markenbildung der beruflichen Aus- und Fortbildung muss weiter gestärkt werden, hierzu braucht es klare transparente berufliche Entwicklungswege mit eindeutig erkennbaren Kompetenzprofilen. Führungsverantwortliche in Betrieben sowie Beschäftigte müssen erkennen, welche Kompetenz sich mit welchem beruflichen Abschluss verbindet.

Um durchgängige Aus- und Fortbildungswege zu entwickeln, sollten die Sozialpartner die Ordnungsarbeit weiterentwickeln. Berufsfelder und Anschlussmöglichkeiten an eine berufliche Erstausbildung sollten kontinuierlich und als Ganzes in den Blick genommen werden. Fach- und Führungskarrieren sollten mit beruflichen Profilen hinterlegt werden. Dabei wären auch hochschulische Bildungswege zu berücksichtigen und Schnittstellen zu identifizieren. Hierzu braucht es eine geeignete Form der kontinuierlichen Zusammenarbeit der Sozialpartner, die wissenschaftlich unterstützt wird, beispielsweise durch das Bundesinstitut für Berufsbildung.

5. Hochschule und Beruflichkeit

„Die Forderung nach mehr Durchlässigkeit gehört zu den bedingungslos zustimmungsfähigen Sätzen in der Bildungsprogrammatis, sprich: Alle nicken, niemand widerspricht. Da dies nicht erst seit heute so ist, fragt man sich zwangsläufig, warum wir bei so viel Konsens noch nicht weiter sind“ (THIELEN 2008, S. 11). Ohne spekulieren zu wollen, deutet aufgrund der langjährigen Debatte vieles darauf hin, dass ein entscheidendes Hindernis auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit in der fehlenden Anerkennung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und in der Mächtigkeit des historisch gewachsenen, durch die Bildungsreformen der 70er- und 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts keineswegs überwunden und sozial tief verwurzelten „Bildungsschisma“ (BAETHGE 2006, S. 16)² liegt.

Wie schwierig dieses Feld ist, belegen unter anderem die anhand des sogenannten „Bildungstrichters“ sichtbare stabile Ausgrenzung von Kindern aus sogenannten Nicht-Akademikerhaushalten aus dem Hochschulsystem und die trotz massiver und unterstützenswerter Initiativen einzelner gesellschaftlicher Akteure nach wie vor geringen Zahlen des Hochschul-

2 „Als deutsches Bildungs-Schisma bezeichne ich jene besondere institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung (...), die es in dieser Form nur in Deutschland gibt“ (BAETHGE 2006, S. 16).

zugangs für Berufserfahrene ohne Abitur. Die Ausgrenzung aufgrund sozialer Faktoren bleibt auf der Tagesordnung. Die Problematik setzt sich in den politischen Raum fort, bedenkt man die politischen Schwierigkeiten, die aus den ANKOM-Projekten resultierenden Ergebnisse in praktikable Lösungen zu überführen, oder schaut man darauf, welche Schwierigkeiten insbesondere das Hochschulsystem mit der faktischen Anerkennung des Deutschen Qualifikationsrahmens als Transparenzinstrument der Gleichwertigkeit von hochschulischen und beruflichen Fortbildungsabschlüssen bis heute hat.

Wenn die Verbesserung von Durchlässigkeit und die Herstellung von Gleichwertigkeit ein so schweres Unterfangen ist, muss man sich fragen, ob es ein realistischer Ansatz ist, einen neuen Diskurs über ein gemeinsames Verständnis von Beruflichkeit zu beginnen. Vielleicht steckt aber in diesem Diskurs auch eine Chance für mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit, weil er neue und zusätzliche Brücken zwischen Berufsbildung und Hochschule zu bauen ermöglicht. Dafür gibt es im Hochschulbereich Anknüpfungspunkte, zum Beispiel den Diskurs über den Praxisbezug von Studium, Erfahrungen mit lernerzentrierten Lehrkonzepten, Projektstudiengänge und Konzepte der Lernfabrik. Die zunehmenden Tendenzen der Ökonomisierung von Bildung machen den Diskurs über Beruflichkeit aus unserer Sicht geradezu zu einer Notwendigkeit.

Von außen betrachtet geht das Hochschulsystem mit den Anforderungen aus dem sogenannten Bologna-Prozess, mit dem zunehmenden Trend zum Abitur und zum Studium bei vielen jungen Menschen und mit den Anforderungen aus Arbeitsmarkt und Wirtschaft höchst ambivalent um. Weitgehend unstrittig ist die Anforderung, dass mit der Zunahme von Studierenden der überwiegende Teil der Absolventinnen und Absolventen auf außerhochschulische Arbeitsmärkte vorbereitet werden muss. Der Bologna-Prozess, der sowohl in den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) wie in den meisten Hochschulgesetzen der Länder in die Aufforderung an die Hochschulen mündete, Bachelor- und Masterstudiengänge nicht nur wissenschaftlich, sondern auch berufsqualifizierend zu konzipieren, führte im Bündnis mit dem hochschulpolitischen Postulat der Profilbildung und der Gewichtung von marktkonformen Wettbewerbselementen zu einer breiten Auffächerung und Differenzierung der Studienangebote. Insbesondere aus dem Privathochschulbereich ist zu vernehmen, dass der Zug zur Akademisierung zu Studienangeboten führt, die nur schwer als wissenschaftliche Studiengänge zu titulieren sind und die häufig auf Arbeitsmärkte zielen, die bisher zumindest in der Regel den Hochschulabschluss nicht zur Bedingung hatten. Es gibt – so unsere Einschätzung – eine Schattenseite der Akademisierung, die Hochschulen teils aus kommerziellen Gründen veranlassen, Studiengänge eng angelehnt an wirtschaftlichen Bedarfen zu konzipieren und sie aus eng definierten Arbeitsmarktanforderungen abzuleiten.

Der hochschulpolitische Diskurs tut sich mit den unterschiedlichen Anforderungen schwer. Einerseits den Ansprüchen der Humboldt'schen Hochschule verpflichtet, die sich der Einheit von Forschung und Lehre gebunden fühlt und den „Gedanken allgemeiner Menschenbildung (...) in die Idee der Persönlichkeitsentwicklung durch Wissenschaft

übersetzt“ (PASTERNAK 2012, S. 24) und sich damit von der – profanen – Berufsbildung absetzt, sieht sich das Hochschulsystem andererseits den Ansprüchen aus dem Bologna-Prozess an einer Orientierung an „Employability“ ausgesetzt. Auffällig ist zum Beispiel eine Formulierung aus einer Schrift des HRK-Nexus-Projektes, in welcher der Begriff der Employability aufgenommen, er aber für die deutschen Hochschulen geformt wird: „Eine akademische Perspektive auf ‚Employability‘ wendet sich klar gegen eine Festlegung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, betont aber die notwendige Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt“ (HRK 2014, S. 3).

Bemerkenswert ist auch die Fortsetzung dieses Gedankens im nächsten Satz: „Aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz verengt die oft gewählte Übersetzung des englischen Begriffs ‚Employability‘ mit ‚berufsqualifizierend‘ das wissenschaftliche Studium auf eine berufliche Ausbildung. Es ist jedoch nicht Aufgabe der Hochschulen, auf ein spezielles Berufsbild vorzubereiten, sondern diese müssen die Absolventinnen und Absolventen wissenschaftlich vielseitig für die wechselnden Anforderungen der Arbeitswelt breit qualifizieren“ (ebd.).

In der Übersetzung der überarbeiteten European Standards and Guidelines lässt sich folgender Satz lesen: „Sie (die Hochschule, die Autoren) bereitet die Studierenden auf ihre Rolle als mündige Bürgerinnen und Bürger und auf ihr zukünftiges Berufsleben vor (etwa indem sie zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beiträgt)“ (HRK 2015, S. 11).

Wenn man sich also einig ist, dass ein Studium sowohl einen (kritisch-reflexiven) Wissenschaftsbezug wie auch eine (qualifizierte) Beschäftigungsfähigkeit zum Ziele hat, wenn man sich der curricularen Probleme bewusst ist, dass Qualifikationsziele, wie sie der sog. Studienakkreditierungsstaatsvertrag fordert³ oder wie sie der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen diskutiert⁴, nicht in additiven, sondern nur in integrativen Lehr- und Lernkonzepten umgesetzt werden können, wenn weiterhin Einigkeit besteht, in der hochschulischen Lehre einen ungefilterten Arbeitsmarktbezug ebenso abzulehnen wie den Bezug auf eine unreflektierte Selbstvermarktung und Selbstoptimierung als Teil eines neoliberalen Qualifizierungs- und Arbeitsmarktprojekts, dann stellt sich die Frage, warum man „sowohl den berufspädagogischen Diskurs als auch die Professionsforschung ohne jede nachvollziehbare Begründung ausdrücklich nicht in den Blick genommen (...)“ (MEYER 2016, S. 5) und damit auch die Chance auf ein modernes (akademisches) Konzept von Beruflichkeit bisher nicht erkannt hat.

3 In dem sog. Studienakkreditierungsstaatsvertrag wird neben an anderer Stelle ausgeführten Kriterien der Qualitätssicherung die „Berufsrelevanz der Studienabschlüsse“ genannt. Zu den fachlich-inhaltlichen Kriterien „gehören (...) dem angestrebten Abschlussniveau entsprechende Qualifikationsziele eines Studiengangs unter anderem bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen oder der künstlerischen Befähigung sowie die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung“ (Studienakkreditierungsstaatsvertrag 2017, Art. 2, Abs. 3.1).

4 Der Wissenschaftsrat nennt drei Dimensionen akademischer Bildung: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung, Arbeitsmarktvorbereitung, zuletzt in: Wissenschaftsrat 2015, S. 14.

Ein Ansatz dafür könnte sein, sich als Hochschule systematisch dem zuzuwenden, was gerne als „Praxisbezug“ von Studium tituliert wird. „Zum Problem wird hier, dass (bis heute) noch kein einheitliches Verständnis darüber vorliegt“, ob und wie „didaktische Prinzipien moderner Berufsbildung (...) für eine berufsbezogene wissenschaftliche Hochschulbildung leitend sein könnten“ (KREUTZ/MEYER 2015, S. 234, 242).

Ein „modernes“ Konzept von Beruflichkeit könnte – und das wäre ein eigenständiger Ertrag einer solchen Debatte – neue Brücken zwischen Hochschulen und Berufsbildung bauen, indem es Anstöße für Studienreform gibt. Und es könnte auch in Bezug auf die Klärung von Studieninhalten einen Hinweis geben, weil es die Frage aufwirft, warum das Hochschulsystem nicht über Mechanismen zur gesellschaftlichen Verständigung auf beruflich-fachliche Inhalte verfügt, wie sie im Berufsbildungssystem selbstverständlich sind. Orientierende beruflich-fachliche Referenzrahmen, wie sie zum Teil für einige Fächer bereits vorliegen, könnten ein solcher Ansatz sein. Jürgen Strauß hat darauf hingewiesen, dass nicht der Status quo der beiden Teilsysteme Hochschule und Berufsbildung entscheidend sei, sondern der Blick in die Zukunft. Die Verankerung von beruflichem Lernen im Studium ist demnach ein Entwicklungsprojekt, das auf dem gegenseitigen Lernen beider Teilsysteme beruht und in dem sich Beruflichkeit als Bildungskonzept auch in beide Richtungen erweitern wird (vgl. STRAUSS 2015).

6. Schlussfolgerungen für eine Politik der sozialen und beruflichen Durchlässigkeit

Die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit gehört zum Kernbestand der gewerkschaftlichen Programmatik. Unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, unabhängig von ihrem Geschlecht und unabhängig von Handicaps sollen alle Menschen gleiche Entwicklungschancen im Bildungs- und Beschäftigungssystem bekommen. Dass unsere Gesellschaft auch im 21. Jahrhundert davon weit entfernt ist, belegt unter anderem, dass der berufliche Abschluss der Eltern nach wie vor prägend ist für den Besuch eines Gymnasiums oder der Hochschule. So gehen 79 Prozent der Kinder von Eltern, von denen mindestens einer einen akademischen Abschluss hat, an eine Hochschule, 48 Prozent der Kinder von Eltern, von denen mindestens ein Elternteil Abitur und einen beruflichen Abschluss hat, 24 Prozent kommen aus Elternhäusern, in denen mindestens ein beruflicher Abschluss vorliegt, und nur noch zwölf Prozent bei Eltern ohne beruflichen Abschluss. Der Migrationshintergrund verschärft diese Situation. Der Hochschulbesuch von Kindern mit Migrationshintergrund, um einen Indikator zu nehmen, liegt deutlich niedriger als der Durchschnitt (vgl. MAAZ u. a. 2018).

Notwendig sind im politischen Kontext strukturelle und finanzielle Schritte und neue Akzente in den Bildungskonzeptionen von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dazu gehören beispielhaft:

- ▶ ein ausreichendes staatliches Bildungsbudget, um insbesondere die staatlichen Institutionen der allgemeinen und beruflichen Bildung materiell und personell ausreichend auszustatten (für die Berufsschulen: IG METALL 2017),
- ▶ die Bildungsfinanzierung für Schüler/-innen, Studierende und Teilnehmende der beruflichen Aufstiegsfortbildung,
- ▶ der Abbau des gegliederten Schulsystems und die Umsetzung eines Konzepts des gemeinsamen Lernens bis zum 10. Schuljahr in einer „guten Schule für Alle“,
- ▶ die gegenseitige Anerkennung und Anrechnung von formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen in und zwischen Berufsbildung, Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung,
- ▶ die Steigerung der Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze,
- ▶ den Abbau des Übergangsbereichs und die Verwirklichung einer echten Ausbildungsgarantie,
- ▶ der Abbau von Hürden beim Hochschulzugang durch Ausgestaltung des zweiten und die Weiterentwicklung des dritten Bildungsweges durch die Vereinfachung des Hochschulzugangs für Berufserfahrene nach Maßgabe des Wissenschaftsrates und durch die Bereitstellung qualitativer Übergangsmaßnahmen,
- ▶ die curriculare Anpassung und die stärkere inhaltliche Verzahnung von Studiengängen und beruflicher Aus- und Fortbildung, um beruflich Qualifizierten einen an ihrer Erfahrung anknüpfenden Einstieg zu ermöglichen.

Die Debatte über soziale und berufliche Durchlässigkeit bekommt einen erheblichen Antrieb über die schon genannten Trends der Akademisierung und der Digitalisierung und den damit verbundenen bildungs-, arbeits- und gesellschaftspolitischen Schlussfolgerungen für berufliche Qualifizierung. Sie verweisen auf eine von niemandem in ihrer Berechtigung bezweifelten Debatte über das künftige Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung. Je nachdem, welches Verhältnis der Bildungstypen und welcher Pfad der institutionellen Zuordnung von beruflicher und hochschulischer Bildung sich durchsetzen wird, werden unterschiedliche Anforderungen an soziale und berufliche Durchlässigkeit gestellt werden.

Es lassen sich in der gegenwärtigen Debatte fünf strukturelle Modelle unterscheiden:

1. die **Festigung beider Bildungstypen** und die Sicherung des Status quo zwischen beiden Institutionen bei gleichzeitiger vorsichtiger Öffnung. Dafür stehen Aussagen wichtiger Repräsentantinnen und Repräsentanten aus Berufsbildung und Hochschulsystem. Während man die Positionierung der Hochschulrepräsentantinnen und -repräsentanten als statuserhaltend kennzeichnen könnte, dokumentiert die der Berufsbildung aus unserer Sicht eine eher verteidigende Haltung, die darauf setzt, dass die immanenten Maßnahmen zur

Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung ausreichend sind, um sie gegenüber der Akademisierung zukunftsfest zu machen.

2. die **teilweise Integration** durch das Modell der **studienzentrierten oder studienintegrierenden Ausbildung**, das auf einer Ausbildung mit integriertem Studium für leistungsstarke Jugendliche aufbauend die Wege Berufsbildung und Studium im klassischen Sinn und zusätzlich als dritten Weg ein integriertes Studium mit Doppelabschluss vorsieht (BERTELSMANN STIFTUNG 2015, 2017).
3. das **Plädoyer für „eine Architektur paralleler Bildungswege“**. Da sowohl die „Akademisierung der beruflichen Bildung“ wie die „Verberuflichung der hochschulischen Bildung“ Sackgassen seien, gehöre die Zukunft einer Dualität von dualen beruflichen Ausbildungsgängen von der Ausbildung über duale Bachelor- hin zu dualen Masterprogrammen mit ihren gleichwertigen Abschlüssen in der beruflichen Fortbildung bis zum „Doktor Professional“ und einem dem gegenübergestellten, stringent wissenschaftlichen Bildungsweg akademischer Bildung. Diese Struktur zugrunde gelegt, ist der Ausbau vorhandener und die Schaffung neuer Übergänge zwischen den Systemen durchaus vorstellbar (RAUNER 2018).
4. die **Diskussion eines dritten Bildungstyps**. Den Weg paralleler Bildungsgänge geht auch ein anderer Vorschlag. Allerdings führt dieser ausgehend von dem Integrationsansatz und aufbauend auf dem Vorschlag der hybriden Studiengänge eine dritte Säule ein. So wird vorgeschlagen, neben dem „betrieblich-dualen“ und einem „akademischen“ Bildungstyp einen dritten „beruflich-akademischen“ Bildungstyp zu etablieren (SPÖRTL 2018). Vorteile dieses Modells bestünden darin, einen direkten Weg von der Berufsbildung ins Studium denken und auch eine Antwort für die notwendige berufliche Qualifizierung von Akademiker/-innen finden zu können. Konsequenz zu Ende gedacht, würde dieses Modell den Typus „wissenschaftliches Studium“ aber auf eine minimale Gruppe von Studierenden und wenige Hochschulen beschränken. Ebenso bliebe der betrieblich-duale Bildungstyp im Kern in seinen heutigen Strukturen bestehen. Begründen ließe sich dieser Vorschlag mit den realen und nach Bildungsabschluss unterschiedlichen Bildungswegen – so besuchen weit mehr Studierende mit einem bereits erworbenen Berufsabschluss eine Fachhochschule – sowie mit der nach wie vor ungebrochene Attraktivität dualer Studiengänge und letztlich mit den Überlegungen des Wissenschaftsrates, mehr hybride Studiengänge zu etablieren.
5. die **konzeptionelle Integration von Berufsbildung und Hochschule**. Bei Beibehaltung ihrer institutionellen Eigenständigkeit sollen sich beide Bildungstypen annähern. Der Ansatz könnte das – erweiterte – Beruflichkeitskonzept sein, so wie es im Leitbild der IG Metall oder in der Expertise des wissenschaftlichen Beraterkreises angelegt ist. „Wenn wir eine Bildungs- und Arbeitspolitik in Richtung auf einen Integrationsprozess wollen, der die bisherige Trennung selektiver Bildungsinstitutionen und polarisierter Arbeitseinsatztypen überwindet, muss auch die Polarität von ‚akademischem‘ und ‚betrieblichem‘ Bildungstyp aufgehoben werden und müssen die traditionellen Barrieren zwischen Facharbeitern und Akademikern aufgebrochen werden, die sich über hierarchisch orientierte Abschlüsse begründen“ (BERUFSBILDUNGSPERSPEKTIVEN 2014, S. 62).

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und dem darin zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erreichten Konsens in Bezug auf den Begriff der „Handlungskompetenz“ (mit den Teilkompetenzen der Fach- und der personalen Kompetenzen) sowohl als akademisches und berufliches Bildungsziel sind wichtige Lernschritte gemacht worden, auch wenn der Hochschulbereich nach wie vor den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse zwischen Hochschulsystem und DQR schiebt. Dieser Prozess zeigt, dass Lernprozesse zwischen Hochschule und Berufsbildung möglich und sinnvoll sind und dass es trotz unterschiedlicher Bildungstypen und trotz unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen Verständigungen im wichtigen Feld der Lern- und Kompetenzziele geben kann. Damit sollte eigentlich auch die Tür für einen gemeinsamen Diskurs über „erweiterte moderne Beruflichkeit“ geöffnet sein.

Dessen Ertrag für eine Initiative für mehr soziale und berufliche Durchlässigkeit könnte wie folgt dargestellt werden:

- ▶ die bessere qualitative Verankerung von Arbeitswelt-, Berufs- und Studienorientierung in der allgemeinbildenden Schule, z.B. durch einen zweiten Lernort Betrieb über Aufwertung von Schülerbetriebspraktika und Betriebserkundungen,
- ▶ die Verbesserung der Lernchancen für Berufserfahrene durch die Verankerung von Beruflichkeit im Studium und neue „Brücken“ zwischen Aus-, Fortbildung und Studium bzw. wissenschaftlicher Weiterbildung,
- ▶ mehr gegenseitige Mobilität zwischen Berufsbildung und Hochschule durch neue Lernwege zwischen und in den Institutionen,
- ▶ die Verankerung von Wissenschaftsorientierung in der beruflichen Ausbildung und damit die Schaffung von Anknüpfungspunkten für hochschulische Bildungswege,
- ▶ die Verankerung von Erfahrungsorientierung in einem wissenschaftlichen Studium und damit eine adäquate Vorbereitung der Studierenden auf die Arbeitswelt;
- ▶ eine bessere Verständigung zwischen Hochschule und Gesellschaft über Qualifikationsbedarfe und damit auch für die weitere Öffnung der Hochschulen.

Das Leitbild der erweiterten modernen Beruflichkeit schafft damit neue Möglichkeiten des Brückenschlags zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Mittelfristig könnte es dazu beitragen, eine „gemeinsame Sprache“ zu sprechen. Längerfristig wirft es die Fragen nach der Reichweite von Integration und Konvergenz beider Bildungssysteme auf. Diese Fragen lassen sich nicht in der Konkurrenz zwischen Berufsbildung und Hochschule entscheiden, sondern sie bedürfen der Kooperation. Auch aus diesem Grund haben der DGB und die Einzelgewerkschaften die Forderung nach einer *Reformkommission Bildung* erhoben und sehen in der Verabredung der Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats ein zentrales Moment der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD. Sie soll nach dem Willen der Gewerkschaften nicht auf die Schulbildung beschränkt sein, sondern sollte unter Beteiligung

von Bund und Ländern, Sozialpartnern und Kommunen eine gemeinsame Bildungsstrategie für Berufsbildung und Hochschulen, für allgemeine und berufliche Bildung erarbeiten.

Literatur

- AHRENS, Daniela; SPÖTTL, Georg: Industrie 4.0 und Herausforderungen für Qualifizierung von Fachkräften. In: HIRSCH-KREINSEN, Hartmut u. a. (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden 2015
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen 34, 2006
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Initiative Chance Ausbildung. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh 2015
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung für Jugendliche ohne Hochschulzugangsberechtigung. Rahmenbedingungen und Studienorganisation. Gütersloh 2017
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.), Pressemitteilung und Informationen, Juni 2018, siehe: https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_81176.php (Stand: 10.07.2018)
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. 11. Auflage. Wetzlar 2011
- BÖHLE, Fritz: Digitalisierung braucht Erfahrungswissen. In: www.DENK-doch-MAL.de Das online-Magazin (2017) 1. – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/fritz-boehle-digitalisierung-erfordert-erfahrungswissen/> (Stand: 10.07.2018)
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta: Folgen der Digitalisierung der Arbeitswelt, IAB-Forschungsbericht 11/2015. Nürnberg 2015. – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf> (Stand: 10.07.2018)
- DENGLER, Katharina; MATTHES, Britta: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt, IAB-Kurzbericht 4/2018. Nürnberg 2018
- FAULSTICH, Peter: Konvergenzstrategie für eine gemeinsame Weiterentwicklung betrieblicher, schulischer und hochschulischer Berufsbildung. Vortrag vor dem Bildungsausschuss der IG Metall vom 21. Mai 2015. In: <http://denk-doch-mal.de/wp/peter-faulstich-es-wird-zeit-beruflichkeit-neu-zu-denken/> (Stand: 10.07.2018)
- FREY, Carl B.; OSBORNE, Michael: The Future of Employment. Oxford 2013
- HIRSCH-KREINSEN, Hartmut: Wandel von Produktionsarbeit – Industrie 4.0: In: WSI-Mitteilungen (2014) 6, S. 421–429
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik (2015) 3
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Employability – von der Leerformel zum Leitziel. HRK-Nexus. Impulse für die Praxis (2014) 5
- IG METALL: Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. November 2014

- IG METALL: Berufsschulen mit Zukunft. Neun Forderungen der IG Metall, Juli 2017. – URL: https://wap.igmetall.de/docs_2017_IG_Metall_Initiative_Berufsschulen_mit_Zukunft_62d9336842eb34841934dc51f6798c6b66e7448e.pdf (Stand: 10.07.2018)
- IG METALL: Information zur Teilnovellierung der Metall- und Elektroberufe, Juni 2018, in: <https://wap.igmetall.de/17656.htm> (Stand: 10.07.2018)
- ITTERMANN, Peter; NIEHAUS, Jonathan: Industrie 4.0 und Wandel von Industriearbeit. In: HIRSCH-KREINSEN, Hartmut u. a. (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Baden-Baden 2015
- KASSEBAUM, Bernd; RESSEL, Thomas; SCHRANKEL, Hanna: Berufsbildung 4.0. Ein bildungspolitischer Kompass für die Gestaltung der industriellen Arbeitswelt. In: SCHRÖDER, Lothar; URBAN, Hans-Jürgen (Hrsg.): Gute Arbeit. Frankfurt am Main 2016
- KASSEBAUM, Bernd; WANNÖFFEL, Manfred: Ingenieurausbildung und Digitalisierung – Neue Beruflichkeit im Konzept des Lernens in der Lernfabrik. In: DOBISCHAT, Rolf u. a. (Hrsg.): Bildung 2.1 für Arbeit 4.0 (= Bildung und Arbeit 6), im Erscheinen
- KREUTZ, Maren; MEYER, Rita: „Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich“ – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Bielefeld 2015
- KUDA, Eva u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012
- KUTSCHA, Günter: Erweiterte moderne Beruflichkeit – eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@ (2015) 29. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (Stand: 10.07.2018)
- MAAZ, Kai u. a. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld 2018
- MEYER, Rita: Da bewegt sich mehr, als man denkt ... und doch zu wenig. Zum Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Lernkultur. In: www.DENK-doch-MAL.de Das online-Magazin (2016) 1 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/rita-meyer-da-bewegt-sich-mehr-als-man-denkt-und-doch-noch-zu-wenig/> (Stand: 10.07.2018)
- MEYER, Rita: Beruflichkeit 4.0: Qualifizierung für die Arbeit heute und morgen, Herausforderungen und Handlungsoptionen. In: KOHLRAUSCH, Bettina; SCHILDMANN, Christina; VOSS, Dorothea (Hrsg.): Industrie 4.0 und Digitalisierung von Arbeit. Neue Arbeit – neue Ungleichheiten?, im Erscheinen
- PASTERNAK, Peer; VON WISSEL, Carsten: Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. In: HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn 2012
- PFEIFFER, Sabine: Auswirkungen von Industrie 4.0 auf Aus- und Weiterbildung. In: Institut für Technologiefolgenabschätzung. Wien 2015. – URL: http://epub.oeaw.ac.at/ita/ita-manuscript/ita_15_03.pdf (Stand: 10.07.2018)

- PFEIFFER, Sabine: Vortrag im Bildungsausschuss beim Vorstand der IG Metall am 5. November 2015 in Frankfurt am Main
- RAUNER, Felix: Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege, Berlin u. a. 2018
- SCHRÖTER, Welf: Betriebsräte üben sich nun vermehrt in „vorausschauendem Gestalten“.
– URL: <http://www.blog-zukunft-der-arbeit.de/betriebsraete-ueben-sich-nun-vernuehrt-in-vorausschauendem-gestalten> (Stand: 10.07.2018)
- SPÖTTL, Georg u. a.: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung, HBS-Arbeitspapier 168. Düsseldorf 2009
- SPÖTTL, Georg: Einspruch aus der Hochschule – Welche Bedenken gibt es? In: www.denk-doch-mal.de Das online-Magazin (2015) 1. – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/georg-spoettl-einspruch-aus-der-hochschule-was-fuer-bedenken-gibt-es/> (Stand: 10.07.2018)
- SPÖTTL, Georg: Welcher Bildungstyp macht das Rennen? In: www.denk-doch-mal.de Das online-Magazin (2018) 2. – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/georg-spoettl-welcher-bildungstyp-macht-das-rennen/> (Stand: 10.07.2018)
- STRAUSS, Jürgen: Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung – Gemeinsame und unterschiedliche Prinzipien des Lernens in betrieblich-dualer Ausbildung und im Studium. In: www.denk-doch-mal.de Das online-Magazin (2015) 1. – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/juergen-strauss-erfahrungs-und-wissenschaftsorientierung-ist-unverzichtbar/> (Stand: 10.07.2018)
- STUDIENAKKREDITIERUNGSSTAATSVERTRAG (= Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen) vom 1. Juni 2017, in: www.akkreditierungsrat.de: <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf> (Stand: 10.07.2018)
- THIELEN, Michael: Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: BURR, Regina u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u. a. 2008
- URBAN, Hans-Jürgen: Beruflichkeit als Teil von gewerkschaftlicher Bildungs- und Arbeitspolitik. In: www.denk-doch-mal.de Das online-Magazin (2015) 1. – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/hans-juergen-urban-beruflichkeit-als-teil-von-gewerkschaftlicher-arbeits-und-bildungspolitik-2/> (Stand: 10.07.2018)
- VDI (Hrsg.): Ingenieurausbildung für die digitale Transformation. Diskussionspapier. Düsseldorf 2018
- VER.DI; IG METALL (Hrsg.): Wissenschaftlicher Beraterkreis: Berufsbildungsperspektiven 2014, Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung, April 2014
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt, Drs. 4925-15, Bielefeld 2015

Martin Abraham, Holger Sachse, Andreas Damelang

► Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule aus soziologischer Sicht

Angesichts von zunehmenden Studienabbrüchen an den Hochschulen einerseits und dem Weiterqualifizierungsbedarf im Bereich des dualen Systems andererseits wird zunehmend die Forderung laut, die Durchlässigkeit zwischen den beiden Ausbildungssegmenten zu erhöhen. Aus soziologischer Sicht stellt sich jedoch die Frage, ob diese Durchlässigkeit tatsächlich auch genutzt werden würde. Bildungssoziologische Theorien und Befunde zeigen, dass ein Wechsel in das jeweils andere Bildungssegment *für die Akteure* zwar mit vielfältigen Nutzen, aber auch erheblichen Kosten und Risiken verbunden ist. Insbesondere die schlechtere soziale und ökonomische Positionierung im dualen Segment wird von Personen, die aus statushöheren Elternhäusern kommen, die Neigung zu einem Wechsel der Bildungssegmente erheblich senken. Umgekehrt geht ein „Bildungsupgrade“ nach einer Ausbildung und Tätigkeit im dualen Bereich mit erheblichen Kosten und Risiken einher, die die Attraktivität tendenziell senken. Demzufolge wird eine gegenseitige institutionelle Öffnung der Segmente ohne einen Abbau der Unterschiede bei der sozialen und ökonomischen Positionierung nur geringe Verhaltenseffekte nach sich ziehen.

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist zunehmend die Frage nach der Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungssegmenten in den Mittelpunkt gerückt. Besonders im Fokus steht dabei der Wechsel zwischen dem dualen Ausbildungssystem einerseits und andererseits dem tertiären Bildungssektor, also den Fachhochschulen und Universitäten. Hintergrund dieses Interesses ist der Umstand, dass immer höhere Anteile einer Geburtskohorte in Deutschland eine Ausbildung im tertiären System anstreben. Inzwischen erwerben 57 Prozent einer Geburtskohorte eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Dementsprechend ist der Zuwachs an den Hochschulen auch ungebrochen: So stieg beispielsweise die Zahl der Studierenden von 1.963.598 im Jahr 2004

auf 2.698.910 im Jahr 2014, das entspricht einem Anstieg um 74 Prozent (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2015b).

Dieser Trend führt notwendigerweise selbst bei konstanten Abbruchraten unter den Studierenden zu einer immer höheren Anzahl von Personen, die die Hochschulen ohne Abschluss verlassen, sei es freiwillig oder aufgrund eines institutionellen Ausschlusses (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2015a). Auf der anderen Seite führt der zunehmende Trend zu tertiärer Bildung zu einer geringeren Nachfrage nach Berufsausbildungen im dualen System und somit zu einem Fachkräftemangel auf dieser Ebene (vgl. MATTHES/ULRICH/FLEMMING/GRANATH 2015). Damit stellt sich die Frage, ob und wie Studienabbrecher/-innen für den berufsfachlichen Ausbildungsmarkt gewonnen werden können (vgl. BECKER/GREBE/BLEIKERTZ 2010; EBBINGHAUS/BEICHT/GEI/MILDE 2014).

Umgekehrt wächst angesichts der beschleunigten technischen, wirtschaftlichen und sozialen Innovationen jedoch auch die Nachfrage nach Arbeitskräften mit tertiärer Bildung. Personen, die ursprünglich in die duale Ausbildung eingetreten sind, sehen sich daher einem Bedarf an Weiterbildung gegenüber, der unter Umständen mit traditionellen Strategien der Weiterbildung nicht zu decken ist. Dies führt zu Überlegungen, qualifizierten Personen mit diesem Hintergrund auch ohne allgemeine Hochschulreife den Zugang zu den Hochschulen zu ebnet.

In beiden Fällen stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen ein Wechsel des Bildungssegments stattfinden wird. Ein politischer wie fachlicher Diskussionsstrang geht dabei der Frage nach, in welchem Umfang einmal erworbene Kompetenzen von dem einen in das andere Segment übertragen werden können. Diese Frage ist sicherlich insofern entscheidend, als mit entsprechenden Anrechnungen der Zugang erleichtert und einmal getätigte Investitionen in Bildung nicht abgeschrieben werden müssen.

Allerdings stellt die Anrechnung von Kompetenzen aus soziologischer Sicht nur die eine Hälfte des Problems dar. Ein Wechsel in das jeweils andere Bildungssystem ist für die Akteure mit vielfältigen Nutzen, aber auch Kosten und Risiken verbunden. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher die klassische bildungssoziologische Frage, unter welchen Bedingungen sich Akteure tatsächlich für einen solchen Wechsel entscheiden werden und welche Hürden jenseits der institutionell gesteuerten Anrechnung von Kompetenzen und Leistungen bestehen.

Hierzu wird im weiteren Verlauf der Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt und der darüber zu erzielenden sozialen Positionierung in einer Gesellschaft diskutiert. Dies beschreibt den allgemeinen Rahmen, innerhalb dessen Individuen sich entscheiden müssen und der die Konsequenzen dieser Entscheidung mitbestimmt. Im darauffolgenden Abschnitt rückt diese Entscheidung in den Mittelpunkt, indem das zentrale Modell der Bildungsentscheidung auf den Wechsel zwischen Bildungssegmenten angewendet wird. Abschließend wird vor diesem theoretischen Hintergrund diskutiert, welche Hürden die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bildungssegmenten jenseits der Anerkennung von Kompetenzen und Leistungen bestimmen. Es zeigt sich, dass vor allem die

durch das Segment vorgegebene soziale Positionierung einen zentralen Einfluss auf diese Entscheidung haben und dass diese wiederum durch die soziale Herkunft im starken Maße moderiert wird.

2. Beruf als Klammer zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt

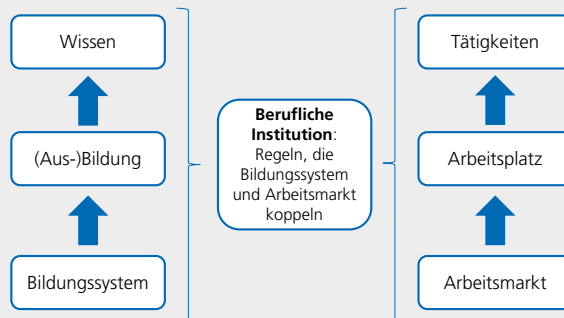
Für die Frage nach den Entscheidungen für bzw. gegen einen Wechsel von Bildungssegmenten muss in einem ersten Schritt berücksichtigt werden, dass der Erwerb von Bildung eine Investition darstellt, die auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt wird und dort Erträge erzielt. Dieser – zum Beispiel in der Humankapitaltheorie formulierte – Grundgedanke muss in einem zweiten Schritt durch Annahmen ergänzt werden, wie diese Verwertung in einer gegebenen Gesellschaft durch entsprechende Institutionen gesteuert wird. Diese Steuerung wird zumindest teilweise durch berufliche Regelungen geleistet. Wir sprechen daher auch von *beruflichen Institutionen*, deren Wirkungsweise im Folgenden kurz erläutert werden soll (vgl. ABRAHAM/DAMELANG/SCHULZ 2011, S. 4f.).

Den Ausgangspunkt bildet die Vorstellung von Arbeitsmärkten als „arenas for the matching of persons to jobs“ (SØRENSEN/KALLEBERG 1981, S. 52). Arbeitnehmer/-innen mit bestimmten Kompetenzen und Eigenschaften konkurrieren auf diesen Märkten um vakante Stellen. Die Arbeitgeber versuchen diese Stellen mit möglichst passenden Kandidaten zu möglichst geringen Kosten zu besetzen. Aus Sicht der Arbeitgeber bestimmt die Passung zwischen Arbeitnehmerqualifikation und den Stellenanforderungen die erwartete Produktivität und die Qualität der zu erwartenden Arbeitsleistung der Arbeitnehmer/-innen. Grundlegend für die weiteren Überlegungen ist die Annahme, dass Arbeitgeber und Arbeitnehmer/-innen unter unvollständigen Informationen auf dem Arbeitsmarkt agieren müssen. Für die Arbeitgeber ist dabei die Frage entscheidend, ob die Arbeitnehmer/-innen die notwendigen Kompetenzen für die mit konkreten Arbeitsplätzen verbundenen Tätigkeiten tatsächlich besitzen. Nicht zuletzt führen diese unvollständigen Informationen über die Fähigkeiten und Präferenzen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern und -nehmerinnen dazu, dass das erwartete Ergebnis eines Tausches, hier die optimale Besetzung einer vakanten Stelle, nicht zwangsläufig eintreten muss. In jedem Tauschverhältnis ist daher ein Prozess der Klärung und Vereinbarung eines Leistungsaustausches, dessen Kontrolle und die bei einer Veränderung der Umweltbedingungen erforderliche Anpassung notwendig (vgl. SCHRÜFER 1988). Den dabei entstehenden Aufwand bezeichnet man als Transaktionskosten, also Kosten der Marktnutzung (vgl. COASE 1937), die vor allem durch die beschränkte Rationalität der Akteure zustande kommen (vgl. WILLIAMSON/WACHTER/HARRIS 1975; WILLIAMSON 1990).

Die Transaktionskosten des Matchingprozesses auf dem Arbeitsmarkt können nun durch Berufe reduziert werden, da „Beruflichkeit“ [...] einen institutionell geregelten Handlungs- und Organisationsmodus [darstellt], der Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, Berufsqualifikation und Positionierung auf dem Arbeitsmarkt aufeinander bezieht“ (BERGER/KONIETZKA/MICHAJLOW 2001, S. 218f.). Abbildung 1 verdeutlicht diese Sichtweise, nach der

die „Institution Beruf“ formelle und informelle Regeln umfasst, die die im Bildungssystem erworbene Qualifikation der Arbeitnehmer/-innen mit Tätigkeitsfeldern auf dem Arbeitsmarkt verknüpft. Berufliche Institutionen geben somit Rahmenbedingungen vor, unter denen sich Arbeitskraftanbieter und Arbeitskraftnachfrager treffen und die die „Allokation des Individuums in der Arbeitswelt“ (DOSTAL 2002, S. 465) steuern.

Abbildung 1: Berufe als Regeln der Verknüpfung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt



Quelle: ABRAHAM/DAMELANG/SCHULZ 2011, S. 5

Die linke Seite der Grafik umfasst das gesamte Bildungssystem, in dem arbeitsmarktrelevante Qualifikationen erworben werden. In den verschiedenen Instanzen des Bildungssystems, beginnend bei den allgemeinbildenden Schulen bis hin zu Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, bauen die Akteure allgemeine und spezifische Kompetenzen auf. Diese können als Investitionsentscheidung in das eigene Humankapital betrachtet werden (vgl. BECKER 1993). Hier entsteht allerdings das Problem, dass die Akteure Erwartungen darüber entwickeln müssen, welche Qualifikationen in welcher Kombination später von den Arbeitgebern nachgefragt und entsprechend honoriert werden. Dies kann als Koordinationsproblem betrachtet werden, von dessen Lösung die Investitionsbereitschaft der zukünftigen Arbeitnehmer/-innen abhängt. Darüber hinaus berührt die Frage, welche Investitionen später wie entlohnt werden, auch ein Verteilungsproblem, da in arbeitsteiligen Organisationen ein gemeinsam erwirtschafteter Gewinn über unterschiedliche Löhne zwischen den Beteiligten aufgeteilt werden muss. Umgekehrt stellt sich für die Arbeitgeber die Frage, wie sie die Arbeitsteilung organisieren sollen. Sieht man von einfachsten repetitiven Tätigkeiten zum Beispiel am Fließband ab, haben die Arbeitsplätze ein komplexes Tätigkeitsprofil, das eine Kombination unterschiedlichster Fähigkeiten erfordert.

Das skizzierte Koordinationsproblem kann auf unterschiedlichste Art und Weise gelöst werden. Eine Möglichkeit besteht darin, wesentliche Teile der Ausbildung in die Unternehmen zu integrieren, die dann die für sie relevanten Qualifikationsbündel vermitteln. Wesentlicher Nachteil dieser Strategie des „training on the job“ ist der Umstand, dass der Wechsel

zwischen Arbeitgebern erschwert wird, wenn diese keine einheitlichen Standards für die Qualifikationsbündel besitzen. Vor diesem Hintergrund stellen Berufe eine andere Lösungsmöglichkeit dar, indem institutionalisierte Regeln geschaffen werden, die erlernte Qualifikationen und Arbeitsplatzanforderungen harmonisieren und koordinieren. Diese Regeln können unterschiedlich aussehen und sind in Deutschland beispielsweise über Berufs- und Ausbildungsordnungen relativ stark institutionalisiert. Existieren solche Regeln, die eine gewisse Verbindlichkeit beanspruchen können, so schafft dies für die beteiligten Akteure Handlungssicherheit und fördert die Investitionsneigung. Die beruflichen Institutionen existieren demnach, um der unvollständigen Voraussicht und der eingeschränkten Rationalität wirtschaftlichen Handelns Rechnung zu tragen (vgl. RICHTER/FURUBOTN 2010, S. 324).

Dieser Mechanismus hat jedoch auch eine Kehrseite, die sich auf die Frage der Flexibilität des Arbeitsmarktes bezieht. Das über Regeln gesteuerte Qualifikationsbündel ist zunächst auf die in den Einrichtungen gelehrteten Ausbildungsinhalte konditioniert, die mit entsprechend nachgefragten Kompetenzprofilen in Form von Arbeitsplätzen auf dem Arbeitsmarkt mehr oder weniger korrespondieren. Insofern eröffnet und verschließt ein bestimmtes Qualifikationsbündel spezifische Wege auf dem Arbeitsmarkt (im Falle des Übergangs von der Ausbildung auf den Arbeitsmarkt) und innerhalb des Arbeitsmarktes (im Falle individueller Mobilität zwischen Arbeitsplätzen). Je nachdem, für welchen Arbeitsplatz welche Tätigkeiten ausgeführt werden müssen, haben Akteure einen Zugang zu diesen Arbeitsplätzen, nämlich dann, wenn sie die dafür notwendigen Kompetenzen besitzen. Den Akteuren wird dagegen in der Regel der Zugang verwehrt, wenn nicht abzusehen ist, dass sie die erforderlichen Tätigkeiten in einer bestimmten Qualität anbieten können. Insofern bestimmen Berufe beispielsweise die Chancenstruktur der Arbeitnehmer/-innen ebenso wie die Rekrutierungslogiken der Arbeitgeber; zudem strukturieren sie die Anforderungen an die Qualifikation der Akteure an der Schwelle zum Erwerbssystem sowie mögliche Mobilitätsbarrieren auf dem Arbeitsmarkt (vgl. KUPKA 2005).

Der Beruf wird so zum „Tauschmuster und Arbeitsmarktregulator“ (vgl. DOSTAL/STOOSS/TROLL 1998). Die mit Ressourcen ausgestatteten Akteure treffen auf dem Arbeitsmarkt auf (Vakanz-)Strukturen, die eine Nachfrage nach Ressourcen signalisieren. Berufe sind die idealtypischen Anforderungsprofile dieser Vakanzen. Die aus dem Zusammenspiel von Arbeitsplatzangebot und Arbeitskraftnachfrage resultierenden Verhandlungsprozesse orientieren sich maßgeblich am Beruf, der den Prozess der Stellensuche und -besetzung insofern strukturiert, als er für Arbeitnehmer/-innen und Arbeitgeber verständliche und kalkulierbare Informationen über die angebotenen und nachgefragten Ressourcen bündelt. Damit wird ein effizienteres und kostengünstigeres Matching ermöglicht, als es ohne diese Informationen möglich wäre.

Für die Fragestellung dieses Beitrags ist es nun entscheidend, dass sich in Deutschland zwei weitgehend getrennte Segmente für berufliche Institutionen herausgebildet haben, die sich in Hinblick auf zentrale Merkmale unterscheiden. Das „duale System“ der beruflichen Ausbildung umfasst ein Segment, in dem stark an Berufen orientiert die Ausbildung meist

durch eine Kombination von betrieblicher und schulischer Ausbildung geleistet wird. In aller Regel zeichnen sich die Ausbildungen durch eine starke Standardisierung aus, die eine hohe Ersetzbarkeit von Arbeitskräften mit der gleichen Ausbildung ermöglicht. Dem stehen Arbeitsplätze gegenüber, die in hohem Maße auf diese standardisierten Kompetenzbündel zugreifen. Damit wird eine hohe Passung zwischen Ausbildung und Tätigkeit gewährleistet, die ein hohes Ausmaß an Sicherheit für die Arbeitgeber wie die Auszubildenden in Hinblick auf die spätere Verwertbarkeit mit sich bringt. Diese „starke Beruflichkeit“ des dualen Segments geht einher mit einer schwachen vertikalen Differenzierung, das heißt, die spätere „Wertigkeit des Berufes“ in Bezug auf Einkommen und Prestige variiert innerhalb dieses Segments relativ zu dem tertiären Segment in begrenztem Maße. Im tertiären Segment der Hochschulbildung ist dagegen typischerweise eine vergleichsweise geringe Standardisierung der Kompetenzen zu beobachten, es wird ein deutlich höherer Anteil allgemeiner Kompetenzen vermittelt und die horizontale Differenzierung erfolgt weniger über berufliche Einsatzfelder, sondern anhand von wissenschaftlichen Disziplinen. Diese „schwache Beruflichkeit“ des tertiären Segments geht einher mit einer deutlichen geringer ausgeprägten Passung zu den Tätigkeiten und Jobs.¹

Für die weitere Argumentation entscheidend ist nun der Umstand, dass sich beide Segmente erheblich in Hinblick auf den Zugang zu sozialen Positionen in der Gesellschaft unterscheiden. Das tertiäre Bildungssegment führt über den Zugang zu entsprechenden Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu deutlich ranghöheren Positionen in der Sozialstruktur. Dies wird deutlich, wenn man unterschiedliche Indikatoren dieser sozialen Stellung betrachtet: Der mittlere Wert der ISEI-Berufsprestigeskala (vgl. GANZEBOOM/DE GRAAF/TREIMAN 1992) beträgt für Personen ohne akademische Ausbildung 41 und für Akademiker/-innen 65.² Das monatliche Durchschnittseinkommen von Personen ohne akademische Ausbildung beträgt im Mittel 3.009 Euro, während das mittlere Einkommen von Personen mit einer akademischen Ausbildung 4.916 Euro beträgt (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013; Bruttomonatsverdienste Vollzeitbeschäftigte).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – insbesondere in Deutschland – Bildungssegmente einerseits und der Arbeitsmarkt und die daraus folgende soziale Positionierung durch berufliche Institutionen andererseits stark miteinander verbunden sind. Die beiden Bildungssegmente unterscheiden sich dabei nicht nur durch eine unterschiedlich starke „Beruflichkeit“, sondern auch in Hinblick auf die Chancen einer vertikalen Positionierung in der Gesellschaft. Im folgenden Abschnitt wird dieser Aspekt wieder aufgegriffen, wenn Berufswahlentscheidungen und deren Bedeutung für die gesellschaftliche Positionierung beschrieben werden.

-
- 1 Es handelt sich hier natürlich um eine idealtypische Beschreibung beider Segmente, die Ausnahmen zulässt. Beispielsweise existieren auch im tertiären Segment Ausbildungen mit einer starken Beruflichkeit wie die der Ärzte und Ärztinnen, deren Studium sich durch eine vergleichsweise hohe Standardisierung auszeichnet.
 - 2 Eigene Berechnungen auf Basis der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) 2010.

3. Berufswahl als Bildungsentscheidung

Sowohl in der Bildungssoziologie als auch in der Bildungsökonomik sind Theorieansätze dominant, die die zukünftige Verwertung der (Aus-)Bildung auf dem Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt stellen. Derartige Modelle rationaler Bildungsentscheidungen gehen davon aus, dass die Akteure aus einer Anzahl von möglichen Bildungsalternativen diejenige wählen, die nach Abwägung der zu erwartenden Kosten und Erträge sowie den jeweiligen Erfolgswahrscheinlichkeiten, einen bestimmten Bildungsgang auch erfolgreich abschließen zu können, den höchsten subjektiven Nutzen erbringt (vgl. BOUDON 1974; BREEN/GOLDTHORPE 1997; KRISTEN 1999). Eine Implikation dieser Theorie ist die Schlussfolgerung, dass eine Veränderung dieser Nutzen- und Kostenstrukturen zu anderen Ausbildungsentscheidungen führen wird. Steigen beispielsweise die durch eine akademische Ausbildung zu erzielenden Löhne relativ zu den Löhnen in dualen Ausbildungsberufen, nimmt die Nachfrage nach tertiärer Bildung in der Bevölkerung *ceteris paribus* zu.

Eine wesentliche Erkenntnis der Bildungssoziologie besteht nun in dem Umstand, dass die Kosten, Risiken und Nutzen höherer Bildung nicht für alle Gruppen in einer Gesellschaft gleich sein müssen. Dies rückt vor allem schichtspezifisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen in den Blick, die sich aus der unterschiedlichen Ausprägung von Kosten-, Nutzen- und Erfolgswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit von der sozialen Position ergeben. In Anschluss an BOUDON (1974) kann dabei zwischen primären und sekundären Effekten unterschieden werden: *Primäre Effekte* umfassen all diejenigen Effekte, die für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen der Kinder verantwortlich sind (vgl. JACKSON/ERIKSON/GOLDTHORPE/YAISH 2007). Sie sind das langfristige Ergebnis unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen, die durch die systematisch zwischen den Sozialschichten variierende Ressourcenausstattung bedingt sind. So erlangen Kinder aus bildungsnäheren Familien durch Erziehung, intellektuelle Stimulation und gezielte Förderung eher Fähigkeiten, die im Bildungssystem belohnt werden, und Familien unterschiedlicher Herkunft unterscheiden sich systematisch hinsichtlich der Vermittlung von Sprachkultur, Bildungsmotivation und habitualisierten Lerngewohnheiten (vgl. BECKER 2004; MAAZ/HAUSEN/McELVANY/BAUMERT 2006). Dieser kulturelle Sozialisations-effekt führt dazu, dass Kinder aus privilegierteren Schichten im Mittel höhere schulische Leistungen erbringen als Kinder aus bildungsferneren Schichten. Die primären Herkunftseffekte schaffen damit eine Art Ausgangsverteilung von Bildungschancen (vgl. KRISTEN 1999) und bilden den Möglichkeitsraum, innerhalb dessen Bildungsentscheidungen getroffen werden können (vgl. JACKSON/ERIKSON/GOLDTHORPE/YAISH 2007). Sie sorgen dafür, dass die Wahrscheinlichkeiten für den Bildungserfolg systematisch zwischen den sozialen Schichten variieren (vgl. ERIKSON/JONSSON 1996; BREEN/GOLDTHORPE 1997; BREEN 2001), weil die Akteure ihre Einschätzung zukünftigen Erfolgs oder Misserfolgs in verschieden anspruchsvollen Bildungswegen in starkem Maße auf die bisher erbrachten Leistungen stützen (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997; BECKER/HECKEN 2009). Dies bedeutet, dass über das aktuelle Niveau der Schulleis-

tungen hinaus die eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeiten mit der Ressourcenausstattung der Familie steigt, da bildungsnahe Eltern über spezifisches Wissen für das Bestehen im Bildungssystem verfügen sowie davon ausgehen, ihre Kinder auch in anspruchsvolleren Bildungsgängen noch unterstützen und etwaige Defizite durch spezifische Förderung, zum Beispiel Nachhilfeunterricht, abfangen zu können (vgl. KRISTEN 1999; BECKER 2000).

Sekundäre Effekte beschreiben die über schulische Leistungsunterschiede hinausgehenden direkten Effekte der sozialen Herkunft auf konkrete Bildungsentscheidungen, die aus herkunftsspezifischen Unterschieden in der Bewertung der Kosten und Nutzen gegebener Bildungsalternativen resultieren (vgl. BOUDON 1974; BECKER 2004). Sie führen dazu, dass Eltern je nach ihrer sozialen Lage auch bei gleichen Leistungen ihrer Kinder an den Verzweigungsstellen des Bildungssystems unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege wählen (vgl. KLEIN/SCHINDLER/POLLAK/MÜLLER 2010). Die antizipierten Kosten umfassen dabei nicht nur die direkten Bildungskosten (z. B. Schul- und Studiengebühren, Aufwendungen für Lernmittel), sondern auch Opportunitätskosten wie entgangenes Arbeitsmarkteinkommen und Informations- und Transaktionskosten (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997). Aufgrund der mit der sozialen Position variierenden ökonomischen Ressourcenausstattung werden objektiv gleich hohe Bildungskosten relativ zum Haushaltseinkommen als subjektiv unterschiedlich belastend empfunden (vgl. KRISTEN 1999), was Kinder aus unterprivilegierten Schichten auch bei vergleichsweise hohen Erfolgsaussichten von höheren Bildungswegen abhalten kann. Zusätzlich sind die Informations- und Transaktionskosten umso höher, je weiter die soziokulturelle Distanz des Elternhauses zu den jeweiligen Entscheidungsalternativen ist. So sind etwa Kinder aus Akademikerfamilien in Bezug auf eine Entscheidung für oder gegen ein Studium gegenüber Arbeiterkindern im Vorteil, weil ihre Eltern über spezifisches Wissen hinsichtlich Funktionsweise und Anforderungen des Systems universitärer Bildung verfügen (vgl. BECKER/HAUNBERGER/SCHUBERT 2010; BECKER 2011).

Eine zentrale Annahme für das Zustandekommen klassenspezifischer Nutzenbewertungen verschiedener Bildungsalternativen ist vor allem, dass die Elternhäuser den eigenen Status der Herkunftsfamilie an die nächste Generation weitergeben möchten (vgl. BOUDON 1974; MEULEMANN 1985; BREEN/GOLDTHORPE 1997; STUBBE 2009). Dabei wird davon ausgegangen, dass das Motiv des Stuserhalts bzw. die relative Risikoaversion in allen Schichten gleichermaßen stark ausgeprägt ist und das oberste Ziel darin besteht, einen intergenerationalen Statusverlust zu vermeiden, während die Chance auf einen möglichen sozialen Aufstieg nur eine deutlich geringere Rolle für die Bildungsmotivation spielt (vgl. BOUDON 1974; MEULEMANN 1985; BREEN/GOLDTHORPE 1997). Vor diesem Hintergrund sind gleiche Bildungsabschlüsse je nach Position im Statussystem unterschiedlich geeignet, dieses Bildungsziel zu realisieren: Die Erträge höherer Bildung sind für Kinder aus der Oberschicht größer, da aufgrund der Gefahr eines Statusverlustes im Falle nicht herkunftsadäquater Bildung höhere Bildungsinvestitionen unbedingt notwendig sind, wohingegen untere Schichten auch mit geringeren und weniger risikoreichen Bildungswegen einen intergenerationalen Stuserhalt sicherstellen können (vgl. BOUDON 1974; KRISTEN 1999; BECKER 2011). Der

negative Wert eines drohenden sozialen Abstiegs in den oberen Schichten hat ein größeres Gewicht als der mögliche Aufstieg unterer Schichten (vgl. ERIKSON/JONSSON 1996; KRISTEN 1999). Dies führt dazu, dass Akteure aus der Mittelschicht vor allem die Strategie verfolgen, das Risiko eines Abstiegs in die Unterschicht zu minimieren, während Akteure aus der Oberschicht bestrebt sind, die Chance zu maximieren, sich durch die Wahl geeigneter Bildungswege in eben dieser Oberschicht zu positionieren (vgl. BREEN/GOLDTHORPE 1997).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass nach den Theorien rationaler Bildungsentscheidungen bei anstehenden Bildungsübergängen für untere Schichten vor allem der Kostenaspekt von Bedeutung ist und Kinder aus weniger privilegierten Schichten mit geringem ökonomischem Kapital nur dann das Risiko höherer Bildung eingehen, wenn ihre Erfolgserwartungen besonders hoch sind (vgl. BREEN 2001). Dagegen wird angenommen, dass für höhere Schichten vor allem die Erträge von Bedeutung sind, während Bildungskosten nur eine untergeordnete Rolle spielen. Aus dem Wechselspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten ergibt sich, dass das angestrebte Bildungsziel umso höher ist, je höher die soziale Position der Herkunftsfamilie ist: Für höhere Schichten haben höhere Bildungszertifikate einen größeren Nutzen hinsichtlich des Motivs des Statuserhalts (vgl. KRISTEN 1999), und die subjektiven Kosten sind aufgrund besserer finanzieller Ressourcenausstattung und geringerer soziokultureller Distanzen geringer, während gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit größer ist, den erwarteten Nutzen auch realisieren zu können (vgl. BOUDON 1974).

Die Wirkung herkunftsspezifischer Effekte auf Bildungsentscheidungen wurde bereits vielfach empirisch bestätigt. Allerdings bezieht sich die Mehrzahl der Untersuchungen auf schichtspezifische Unterschiede in der Wahl der weiterführenden Schulart am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (vgl. SCHIMPL-NEIMANN 2000; BAUMERT/SCHÜMER 2001; SCHNEPF 2002; MAAZ/HAUSEN/MCELVANY/BAUMERT 2006). Einige neuere Arbeiten liegen auch für die Übergänge von Abiturientinnen und Abiturienten in Berufsausbildung oder Studium vor. Diese können zeigen, dass sich zwar seit den 1960er-Jahren der Anteil von Kindern aus bildungsferneren Schichten, die ein Abitur erwerben, kontinuierlich erhöht hat, sich diese Entwicklung auf der Ebene des Hochschulzugangs aber nicht in gleicher Weise fortsetzt. Vielmehr deuten die Befunde darauf hin, dass sich die herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium tendenziell vergrößern (vgl. MAYER/MÜLLER/POLLAK 2007; LÖRZ/SCHINDLER 2011; LÖRZ 2012; SCHINDLER/LÖRZ 2012). Begründet wird dies vor allem durch eine zunehmende Sensitivität unterer Herkunftsschichten gegenüber den angenommenen Kosten (vgl. BECKER/HECKEN 2007; BECKER/HECKEN 2009), Erträgen und subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten einer Hochschulausbildung (vgl. LÖRZ 2012; SCHINDLER/LÖRZ 2012). In dessen Folge entscheiden sich Abiturientinnen und Abiturienten aus weniger privilegierten Elternhäusern deutlich häufiger als ihre Mitschüler/-innen aus akademisch gebildeten Elternhäusern für eine Berufsausbildung oder ein Fachhochschulstudium anstelle eines Universitätsstudiums (vgl. SCHINDLER/REIMER 2008; LÖRZ/SCHINDLER 2011; SCHINDLER/REIMER 2011). Dieses Muster finden auch BECKER/HECKEN (2008), die neben der Wirkung der eben genannten Einflussgrößen auch die Bedeutung des Motivs des interge-

nerationalen Stuserhalts bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium aufzeigen können. Eine Reihe von Studien belegen darüber hinaus deutliche soziale Disparitäten bei der Wahl eines Studienfaches. Am deutlichsten treten diese in traditionell mit hohem Prestige und Einkommenschancen verbundenen Studienrichtungen wie Medizin und Rechtswissenschaft zutage (vgl. DAVIES/GUPPY 1997; BECKER/HAUNBERGER/SCHUBERT 2010): Während Abiturientinnen und Abiturienten aus akademisch gebildeten Familien überproportional in diesen Studienrichtungen vertreten sind, wählen Studienberechtigte aus weniger gebildeten Elternhäusern eher ingenieurs- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (vgl. MEULEMANN 1991; HEINE/KERST/EGELN/MÜLLER/PARK 2006; BECKER/HAUNBERGER/SCHUBERT 2010). Dabei können BECKER u. a. (2010) zeigen, dass für die Wahl eines Studienfaches ähnliche Mechanismen verantwortlich sind, wie für die Aufnahme eines Studiums selbst und insbesondere für Abiturientinnen und Abiturienten aus der oberen Dienstklasse ausgeprägte Stuserhaltungsmotive eine Rolle spielen. Sie kommen daher zu dem Schluss, dass sich Modelle klassenspezifischer Bildungsentscheidungen auch auf Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen übertragen lassen.

4. Konsequenzen für den Wechsel zwischen beiden Bildungssegmenten

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – erstens – Bildungsentscheidungen auch Berufswahlentscheidungen bezogen auf die beiden Bildungssegmente erhebliche Konsequenzen für die spätere soziale Positionierung des Akteurs im weiteren Lebensverlauf haben. Ein erfolgreicher tertiärer Abschluss führt zu einer höheren Positionierung mit höheren Löhnen, geringeren Arbeitslosigkeitsrisiken und höherem Status im Vergleich zu einem dualen Ausbildungsabschluss. Tertiäre Abschlüsse sind jedoch auch mit höheren Kosten und Risiken verbunden. Zweitens sind die betreffenden (Aus-)Bildungsentscheidungen stark durch die soziale Herkunft beeinflusst. Insbesondere Kinder aus akademischen Elternhäusern sind mit dem Problem konfrontiert, dass nur ein tertiärer Abschluss einen sozialen Abstieg relativ zu den Eltern vermeiden kann. Gleichzeitig werden die mit höherer Bildung verbundenen Risiken unterschiedlich bewertet und können aufgrund der elterlichen Ressourcen besser abgepuffert werden.

Betrachtet man nun die Frage nach dem faktischen Wechseln zwischen dem dualen und dem tertiären Bildungssegment, so lässt sich aus diesen theoretischen Überlegungen eine Reihe von Schlussfolgerungen ableiten. Dabei wird zwischen zwei Fällen unterschieden: dem Wechsel aus dem tertiären in das duale Segment und dem Nachholen eines tertiären Abschlusses aus dem dualen System heraus.

a) Wechsel vom tertiären in das duale Segment

Bei einem Wechsel vom tertiären in das duale Segment haben sich die betreffenden Akteure zu einem früheren Zeitpunkt für eine tertiäre Bildung entschieden, und diese Entscheidung hat sich als problematisch erwiesen. Grund hierfür kann einerseits eine Überforderung

durch das gewählte Studium sein, andererseits aber auch die Erkenntnis, dass der gewählte Studiengang nicht den eigenen Präferenzen entspricht. Dabei kann angenommen werden, dass unabhängig von den spezifischen Gründen bereits Investitionen in Form des Kompetenzerwerbs bzw. formaler Prüfungen getätigt wurden und deren Übertragung in einen anderen (Aus-)Bildungsgang zumindest nicht vollkommen unproblematisch möglich ist. Theoretisch gesehen steht der Akteur damit erneut vor einer Bildungsentscheidung: Er oder sie muss abermals die Kosten und den Nutzen eines Wechsels abwägen, wobei die Übertragbarkeit der Kompetenzen in eine neue Ausbildung die Kosten dieses Wechsels bzw. die Kosten der neuen Ausbildung senkt. Insofern sollte mit einer stärkeren institutionellen Durchlässigkeit – das heißt liberalen Anrechnungsregeln für erworbene Kompetenzen – die faktische Durchlässigkeit zwischen den Segmenten, *ceteris paribus*, steigen. Allerdings muss bedacht werden, dass – wie in Abschnitt 2 ausgeführt – den beiden Bildungssegmenten unterschiedliche Systematiken hinsichtlich ihrer Beruflichkeit und den damit verbundenen Kompetenzvermittlungen unterliegen. Dies führt in aller Regel dazu, dass selbst bei großzügigen Anrechnungsregeln der Kompetenzübertrag in einen „benachbarten“ Studiengang im Schnitt in größerem Umfang möglich sein wird als in eine duale Ausbildung. Gerade für Personen, die sich bereits schon einmal für eine hochschulische Ausbildung entschieden haben, wird der Wechsel in ein anderes (eventuell „leichteres“ oder „passenderes“) Studienfach, *ceteris paribus*, attraktiver sein als in eine duale Ausbildung. Zudem wird der Umstand, dass Letzteres mit einem Verlust der zu erwartenden sozialen Positionierung einhergeht, eine erhebliche Hürde darstellen, die in Verbindung mit den höheren Kosten eines Wechsels mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem „horizontalen“ Wechsel innerhalb des tertiären Systems führen wird. Je mehr Alternativen eines solchen horizontalen Wechsels existieren und je mehr die bisherigen Investitionen dorthin übertragbar sein werden, desto weniger attraktiv wird der Wechsel in das duale System sein.

Diese Entscheidungslogik wird zusätzlich durch die soziale Herkunft moderiert werden. Insbesondere für Personen aus akademischen Elternhäusern ist der Wechsel in das duale System mit einem sozialen Abstieg verbunden, der vermieden werden soll. Gleichzeitig führen die größeren Ressourcen dieser Elternhäuser dazu, dass eine längere Studiendauer, der Wechsel an eine andere Hochschule oder sogar ins Ausland finanziert werden kann. Die Kosten eines Verbleibs im tertiären System sind für diese Gruppe somit eher tragbar. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern würden dagegen mit einem Wechsel ins duale System „nur“ am sozialen Aufstieg scheitern, während die Kosten für einen weiteren Verbleib an der Hochschule viel stärker ins Gewicht fallen. Institutionelle Durchlässigkeit sollte daher faktisch vor allem von Personen aus bildungsfernen Elternhäusern überproportional häufig genutzt werden.

Zusammengefasst führen die theoretischen Überlegungen in Hinblick auf einen Wechsel aus dem tertiären System in das duale Segment eher zu einem skeptischen Blick auf die faktische Durchlässigkeit. Selbst wenn die Kosten eines Wechsels durch erhöhte Kompetenzanrechnungen reduziert werden, bleiben die Nutzendifferenzen in Hinblick auf die zukünftigen

gen Erträge beider Bildungswege bestehen. Da durch die Bildungsexpansion der 1970er- und 1980er-Jahre der Anteil akademischer Elternhäuser zugenommen hat und Kinder aus bildungsfernen Haushalten immer noch unterproportional an den Hochschulen vertreten sind, wird der Kosteneffekt der Bildungsentscheidung weniger entscheidend als der zukünftige Nutzen insbesondere in Form eines zu vermeidenden intergenerationalen Abstieges sein.

Natürlich kann diese „Durchschnittsbetrachtung“ durch eine Reihe differenzierterer Argumente ergänzt werden, die dann unter Umständen auch praktische Implikationen liefern können. So lassen sich auch innerhalb der beiden Berufssegmente horizontale Differenzierungen finden, sodass der Unterschied in der sozialen Positionierung auch hier variabel ausfallen kann. Eine Meister- bzw. Technikerausbildung in einem industriellen technischen dualen Beruf wird in Hinblick auf die spätere Positionierung sehr viel vorteilhafter als eine Ausbildung im Handwerk sein. Dementsprechend sollte die faktische Durchlässigkeit in diesen Bereichen auch leichter zu erreichen sein. Zu bedenken ist hier jedoch, dass die Kompetenz- und Niveauunterschiede zwischen einer Technikerausbildung und einem Bachelorabschluss ebenfalls geringer sind und sich für den Akteur die Frage stellt, ob er damit einer Überforderung an der Hochschule tatsächlich ausweichen kann.

Eine Möglichkeit, die soziale Positionierung innerhalb des dualen Segments nach oben zu öffnen, ist in bestimmten Segmenten die Option der beruflichen Selbstständigkeit. Die berufliche Selbstständigkeit ermöglicht deutlich höheres Einkommen, welches teilweise sogar das Einkommen von akademischen Angestellten übersteigen kann. Allerdings ist diese Option wiederum an eine ganze Reihe von persönlichen wie strukturellen Voraussetzungen geknüpft, die es unwahrscheinlich erscheinen lassen, dass diese Option von einer breiten Masse von wechselwilligen Personen ins Kalkül gezogen wird. Neben unternehmerischen Fähigkeiten wird insbesondere der Zugang zu Kapital eine entscheidende Restriktion sein, die diese Strategie hoch riskant erscheinen lässt.

b) Wechsel vom dualen in das tertiäre Segment

Der zweite Fall, der Wechsel vom dualen in das tertiäre Segment, beruht auf einer Entscheidung über einen „Bildungsupgrade“ von Personen, die ursprünglich eine Ausbildung im dualen System absolviert haben. Insofern stellt dies theoretisch gesehen auf den ersten Blick den einfacheren Fall dar, da es sich um eine (erneute) Bildungsentscheidung handelt, für die Kosten und Nutzen abgewogen werden.³ In der bildungspolitischen Diskussion über die Öffnung der Hochschulen für Praktiker/-innen aus dem dualen System wie zum Beispiel Meister wird häufig davon ausgegangen, dass die institutionelle Schließung durch die Notwendigkeit eines Hochschulreifezeugnisses ansonsten effiziente (Weiter-)Bildungsentschei-

3 Relativ unproblematisch ist der häufig zu beobachtende Fall, dass Personen mit Abitur vor der Aufnahme eines Studiums eine Lehre absolvieren. Hier handelt es sich auch nicht um eine Durchlässigkeit im eigentlichen Sinn, da dieser Personenkreis die institutionellen Voraussetzungen für ein Studium erfüllt. Ähnlich sind die sogenannten dualen Studiengänge zu bewerten, in denen ein tertiärer Abschluss und eine duale Berufsausbildung parallel erworben werden.

dungen verhindert. Durch die Öffnung, also die institutionelle Durchlässigkeit, können Personen weiter in ihre Bildung investieren.

Diese Argumentation muss nicht falsch sein, vernachlässigt jedoch die Frage, unter welchen Bedingungen die Akteure ein derartiges „Upgrade“ tatsächlich nachfragen. Dies wird nicht nur vom Nutzen, sondern auch von den Kosten und Risiken einer weiteren Ausbildung abhängen. Erstens gilt hier zu bedenken, dass Personen mit einer eventuell höheren Ausbildung innerhalb des dualen Segments bereits erhebliche Bildungsinvestitionen getätigt haben. Nehmen sie ein Studium auf, muss dieses im Vergleich zu den bereits erreichten höheren Einkommen entsprechende zusätzliche Erträge erbringen. Zweitens sind diese Akteure auch mit höheren Risiken konfrontiert, da die Art des Kompetenzerwerbs an den Hochschulen für sie fremd ist und die Lernflexibilität im zunehmenden Alter tendenziell abnimmt. Eine besondere Hürde besteht darüber hinaus, wenn die Akteure eine bisherige Tätigkeit aufgeben müssen, um sich einem Studium in Vollzeit widmen zu können. Da diese aufgrund der vorangegangenen Bildungsbiografie die Personen in einer späteren Phase des Lebensverlaufs treffen, stellt sich die Frage nach der Finanzierung vor dem Hintergrund der Versorgung einer Familie in besonderem Maße.

Diese und weitere Argumente weisen darauf hin, dass der spätere Wechsel vom dualen Segment an die Hochschule von einer Reihe von Risiken und Kosten geprägt ist, die teilweise hohe Hürden darstellen. Alleine die institutionelle Öffnung durch Verzicht auf eine formale Hochschulreife wird nicht erwarten lassen, dass viele Personen mit höheren Abschlüssen im dualen System in das tertiäre Segment wechseln.

Als Fazit lässt sich insgesamt festhalten, dass die faktische Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungssegmenten nicht nur von der Anrechnung von Kompetenzen und Leistungen abhängt, sondern im hohen Maße auch von den davon unabhängigen Kosten- und Nutzen-erwartungen der Akteure. Dies soll kein Argument sein, auf sinnvolle Regeländerungen zur Durchlässigkeit zwischen den Systemen zu verzichten, allerdings wird deren Wirkung im Sinne einer faktischen Durchlässigkeit begrenzt sein. Insbesondere solange die teilweise massiven Unterschiede hinsichtlich der ökonomischen und sozialen Platzierungen zwischen den beiden beruflichen Segmenten existieren, wird der Anreiz zu einem Wechsel nach „unten“ ins duale Segment begrenzt sein. Letztlich werden vor allem Berufe des dualen Segments, die höhere Löhne und entsprechenden Aufstiegs- und Entwicklungschancen bieten, Wechsler anziehen können. Ob dadurch der zu erwartende Fachkräftemangel entscheidend reduziert werden kann, muss vor dem Hintergrund dieser Überlegungen jedoch skeptisch beurteilt werden, wohl werden die zu erwartenden Probleme bestenfalls gemildert (vgl. EB-BINGHAUS u. a. 2014).

Literatur

- ABRAHAM, Martin; DAMELANG, Andreas; SCHULZ, Florian: Wie strukturieren Berufe Arbeitsmarktprozesse? Eine institutionentheoretische Skizze. University of Erlangen-Nürnberg 2011
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014. – URL: <http://www.bildungsbericht.de> (Stand: 28.06.2018)
- BAUMERT, Jürgen; SCHÜMER, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: BAUMERT, Jürgen u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 323–407
- BECKER, Carsten; GREBE, Tim; BLEIKERTZ, Torben: Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. In: Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, Berlin 2010
- BECKER, Gary S.: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3 ed. Chicago/London 1993
- BECKER, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: BECKER, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2011, S. 87–138
- BECKER, Rolf: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2000) 3, S. 450–474
- BECKER, Rolf: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, 2004, S. 161–193
- BECKER, Rolf; HAUNBERGER, Sigrid; SCHUBERT, Frank: Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung (2010) 4, S. 292–310
- BECKER, Rolf; HECKEN, Anna Etta: Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. In: Acta Sociologica (2009) 1, S. 25–45
- BECKER, Rolf; HECKEN, Anna Etta: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe/University or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Choice Model of Educational Choices Suggested by Esser as well as Breen and Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie (2007) 2, S. 100–117
- BECKER, Rolf; HECKEN, Anna Etta: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2008) 1, S. 3–29

- BERGER, Peter A.; KONIETZKA, Dirk; MICHAILOW, Matthias: Beruf, soziale Ungleichheit und Individualisierung. In: KURTZ, Thomas (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Op-laden 2001, S. 209–237
- BOUDON, Raymond: Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York 1974
- BREEN, Richard: A Rational Choice Model of Educational Inequality. Estudios/Working Papers (Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales) Nr. 166, Madrid 2001
- BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John H.: Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society (1997) 3, S. 275–305
- COASE, Ronald H.: The Nature of the Firm. In: *Economica* (1937), S. 386–405
- DAVIES, Scott; GUPPY, Neil: Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education. In: *Social Forces* (1997) 4, S. 1417–1438
- DOSTAL, Werner: Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: KLEINHENZ, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 250. Nürnberg 2002, S. 463–474
- DOSTAL, Werner; STOOSS, Friedemann; TROLL, Lothar: Beruf. Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (1998), S. 438–460
- EBBINGHAUS, Margit u. a.: Studienabbrecher für die duale Berufsausbildung gewinnen: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2014. Bonn 2014
- ERIKSON, Robert; JONSSON, Jan O: Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, Col. 1996
- GANZEBOOM, Harry B. G.; DE GRAAF, Paul M.; TREIMAN, Donald J.: A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research* (1992) 1, S. 1–56
- HEINE, Christoph u. a.: Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl. Vol. 81, ZEW Wirtschaftsanalysen. Baden-Baden 2006
- JACKSON, Michelle u. a.: Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment the transition to A-level courses in England and Wales. In: *Acta Sociologica* (2007) 3, S. 211–229
- KLEIN, Markus u. a.: Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung*. In: BAUMERT, Jürgen; MAAZ, Kai; TRAUTWEIN, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*, Wiesbaden 2010, S. 47–73
- KRISTEN, Cornelia: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – Ein Überblick über den Forschungsstand: Arbeitspapier des MZES Nr. 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Mannheim 1999
- KUPKA, Peter: Berufskonzept und Berufsforschung – soziologische Perspektiven. In: JACOB, Marita; KUPKA, Peter (Hrsg.): *Perspektiven des Berufskonzepts. Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Nürnberg 2005, S. 17–38

- LÖRZ, Markus: Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: BECKER, Rolf; SOLGA, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung, 2012, S. 302–324
- LÖRZ, Markus; SCHIDLER, Steffen: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive?/ Educational Expansion and Social Inequality: Increase, Decline or Persistence of Unequal Opportunities. A Matter of Perspective? In: Zeitschrift für Soziologie (2011) 6, S. 458–477
- MAAZ, Kai u. a.: Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2006) 3, S. 299–327
- MATTHES, Stephanie u. a.: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2014 – Duales System vor großen Herausforderungen. Working Paper des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn 2015
- MAYER, Karl Ulrich; MÜLLER, Walter; POLLAK, Reinhard: Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (Hrsg.): Stratification in Higher Education. Stanford 2007, S. 240–265
- MEULEMANN, Heiner: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/Main; New York 1985
- MEULEMANN, Heiner: Studienwahl zwischen Interesse und Herkunft. Ergebnisse eines Längsschnitts ehemaliger Gymnasiasten vom 16. bis zum 30. Lebensjahr. In: Unterrichtswissenschaft (1991), S. 292–312
- RICHTER, Rudolf; FURUBOTN, Eirik.: Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung. 4. Aufl. Tübingen 2010
- SCHIMPL-NEIMANNS, Bernhard: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2000) 4, S. 636–669
- SCHINDLER, Steffen; LÖRZ, Markus: Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education Between 1976 and 2005. In: European Sociological Review (2012) 5, S. 647–660
- SCHINDLER, Steffen; REIMER, David: Differentiation and social selectivity in German higher education. In: Higher Education (2011) 3, S. 261–75
- SCHINDLER, Steffen; REIMER, David: Primary and Secondary Effects in Class Differentials: The Transition to Tertiary Education in Germany. Paper presented at the EQUALSOC Midterm Conference 2008
- SCHNEPF, Sylke Viola: A Sorting Hat That Fails?: The Transition from Primary to Secondary School in Germany. Florence 2002
- SCHRÜFER, Klaus. Ökonomische Analyse individueller Arbeitsverhältnisse. Frankfurt a. M. 1988
- SØRENSEN, Aage B.; KALLEBERG, Arne L.: An outline of a theory of the matching of persons to jobs. In: BERG, Ivar (Hrsg.): Sociological Perspectives on Labor Markets. New York 1981, S. 49–74

- STATISTISCHES BUNDESAMT: Erfolgsquoten 2013: Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2001 bis 2005. Wiesbaden 2015a
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Studierende an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.1 – Wintersemester 2014/2015. Wiesbaden, 2015b
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Verdienste und Arbeitskosten. Wiesbaden, 2013
- STUBBE, Tobias C.: Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Vol. 14. Münster 2009
- WILLIAMSON, Oliver E.: Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus. Unternehmen, Märkte, Kooperationen. Tübingen 1990
- WILLIAMSON, Oliver E.; WACHTER, Michael L.; HARRIS, Jeffrey E.: Understanding the Employment Relation: The Analysis of Idiosyncratic Exchange. In: Bell Journal of Economics (1975), S. 250–278

Irmgard Frank

► **Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung – eine historische Betrachtung**

Bereits in den 1960er-Jahren wurde dem deutschen Bildungssystem ein denkbar schlechtes Zeugnis ausgestellt, seinerzeit wurde die fehlende Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit bemängelt. Mit der Vorlage eines Bildungsgesamtplans, der alle Bildungsbereiche umfasste, wurde ein bildungsbereichsübergreifendes Reformkonzept vorlegt, das allerdings nie umgesetzt wurde. In diesem Beitrag werden die bildungspolitischen Bemühungen zur Förderung der Durchlässigkeit im Zeitablauf nachgezeichnet und erläutert, warum es bisher kaum gelungen ist, nachhaltige bildungsbereichsübergreifende Reformen umzusetzen.

1. Einleitung

Die Forderung nach Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Bildungswesen begleitet die bildungspolitische Diskussion seit den frühen 1960er-Jahren. Angestoßen von Analysen des Deutschen Bildungswesens (vgl. DAHRENDORF 1965; PICHT 1964; PEISERT 1967), in denen Defizite aufgezeigt und grundlegende Reformen eingefordert wurden, wurde 1965 der Deutsche Bildungsrat, eine von Bund und Ländern gemeinsam gegründete Institution, mit der Aufgabe betraut, einen Bildungsgesamtplan, allerdings ohne den Hochschulbereich, vorzulegen. Die Bildungsgesamtplanung unter Einbeziehung des Hochschulbereichs in dem föderalen System der Bundesrepublik als Gemeinschaftsaufgabe anzusehen, wäre vor dem Hintergrund der „verkrusteten“ Strukturen des Bildungssystems als Folge der eher restaurativen Reformen der Nachkriegszeit ein revolutionär anmutendes Unterfangen und unter den gegebenen Strukturen gar nicht möglich gewesen. Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde die Zuständigkeit der Länder für die Bereiche der Bildungs- und Kulturhoheit festgeschrieben. Der Bund erhielt unter anderem die Regelungskompetenz für die Berufsausbildung.

Bildung als gesamtstaatliche Aufgabe wahrzunehmen, war infolgedessen ohne Änderung des Grundgesetzes nicht möglich. 1969 wurde eine entsprechende Anpassung mit Zweidrittelmehrheit im Parlament beschlossen, der dem Bund und den Ländern eine Zusammenarbeit bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung auf der Grundlage von Vereinbarungen ermöglichte (Artikel 91b Grundgesetz, 21. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Finanzreformgesetz) vom 12. Mai 1969).

1970 entwickelte der Bildungsrat Vorschläge für eine langfristige Perspektive für das Bildungswesen ohne Berücksichtigung des Hochschulbereichs. Nach der verfassungsrechtlichen Änderung des Grundgesetzes und der Aufhebung des Verbots der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in Fragen der Bildungsplanung legte die 1970 gegründete Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1973 einen Bildungsgesamtplan vor, der alle Bildungsbereiche (Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung) umfasste. Dabei wurden viele Ideen und Überlegungen des „Deutschen Bildungsrates“ übernommen. 1974 legte seinerseits das Gremium des Deutschen Bildungsrates Empfehlungen zur Reform der Sekundarstufe II vor, die als Ziel eine durchgängige Verknüpfung von allgemeinem mit beruflichem Lernen vorsah. Damit wurden erstmals wesentliche Eckpunkte für ein auf Durchlässigkeit und Integration angelegtes Bildungswesen definiert – Ideen, die allerdings nie umgesetzt wurden.

In den folgenden Ausführungen werden die wichtigsten Entwicklungs- und Strukturpläne zur Reform des Bildungswesens der vergangenen 40 Jahre dargestellt, die Bemühungen zur Umsetzung skizziert und Gründe für das Scheitern nachgezeichnet.

Mit der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) 2006 getroffenen Entscheidung, einen gemeinsamen, bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) mit dem Ziel zu entwickeln, Transparenz und Durchlässigkeit im gesamten Bildungswesen zu schaffen, Lernergebnisse unabhängig von den Lernwegen anzurechnen und anzuerkennen, wird auch an die Reformbemühungen der 1970er-Jahre angeknüpft. In einer kurzen Zusammenfassung werden die Struktur des DQR skizziert, die damit verbundenen Ziele erläutert und erste Erfahrungen in der Umsetzung geschildert.

2. Bildungspolitische Reformen im Bildungswesen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Im Februar 1948 trafen in Stuttgart-Hohenheim Vertreterinnen und Vertreter der zuständigen Bildungs- bzw. Kultusministerien aus den damals 17 deutschen Ländern, darunter auch die Vertreterinnen und Vertreter aus den zuständigen Ministerien der fünf Länder, die unter sowjetischem Besatzungsrecht standen, und Angehörige der Zentralverwaltung für Erziehung und Volksbildung der Sowjetzone, zu einer „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ zusammen. Dieses Zusammentreffen wird als Geburtsstunde der KMK gewertet.

Allerdings war die Zusammenarbeit in dieser Zusammensetzung nur von kurzer Dauer: Die Berlinblockade im Frühjahr 1948 und die Währungsreform im Juli 1948 sowie die damit verbundene Trennung der westlichen Besatzungszonen von der sowjetischen machte eine weitere Zusammenarbeit der 17 Länder unmöglich.

Die Kritik an der (schulischen) Bildung zu Anfang der 1960er-Jahre veranlasste die KMK 1961 dazu, eine „Bedarfsfeststellung 1961–1970“ vorzunehmen, die sich auf das Schulwesen, die Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, aber auch auf die Kunst- und Kulturpflege einschließlich der Weiterbildung erstreckte. In den ersten Überlegungen der KMK wurden unter anderem der Ausbau des berufsbildenden Schulwesens und des zweiten Bildungswegs und der Ausbau der Einrichtungen gefordert, die der Erwachsenenbildung dienen sollten.

Am 15. Juli 1965 wurde schließlich ein Bund-Länder-Abkommen über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrats getroffen, mit dem Ziel, Empfehlungen für eine langfristige Bildungsplanung auszuarbeiten, Entwicklungs- und Strukturpläne für das gesamte Bildungswesen vorzulegen und entsprechende Finanzpläne zu entwerfen. Breite Teile der Bevölkerung setzten sich für strukturelle Änderungen im Bildungswesen ein. Die Veröffentlichungen von Picht und Dahrendorf zur Situation im Bildungswesen, in der die nur in Ansätzen vorhandene Chancengleichheit dargelegt wurde, beförderte die politische Diskussion; die Studentenproteste 1967/1968 brachten das Thema darüber hinaus verstärkt in die öffentliche Debatte.

Die Bildungspolitik als gesamtstaatliche Aufgabe wahrnehmen zu können, war ein Schwerpunkt der sozialliberalen Koalition unter Kanzler Willy Brandt ab 1969; verbunden mit dem Slogan „Aufstieg durch Bildung“. Das Ziel, die Bildungsplanung als Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen und die hochschulische Bildung einzubeziehen, war allerdings durch das geltende Grundgesetz erschwert. Erst mit der Änderung des Grundgesetzes vom Mai 1969 war der Weg hierfür frei und schaffte die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern in Bildungsfragen.

1970 wurde die BLK gegründet, mit dem Ziel, einen Bildungsgesamtplan für sämtliche Bildungsbereiche vorzulegen und die Leitideen, die die sozialliberale Koalition in dem 1970 vorgelegten „Bildungsbericht“ skizziert hatte, umzusetzen: Vordringliche Aufgabe war es danach, ein Gesamtkonzept für den Ausbau des Bildungssystems auszuarbeiten. Der Bund gewann mit der Einrichtung der Kommission an Mitsprache- und Mitwirkungsrechten bei der Planung in allen Bildungsbereichen, er verfügte über die gleiche Stimmenzahl wie alle Länder zusammen.

1973 wurde der Bildungsgesamtplan nach sehr ausführlichen Befragungen von Expertinnen und Experten sowie Vertreterinnen und Vertretern aus Verbänden und Institutionen der Fachöffentlichkeit präsentiert. Er enthielt Reformvorschläge für die Neuausrichtung aller Schulen und Schularten, für die betriebliche Berufsausbildung, die Lehrerbildung, die Hochschulen, die Fort- und Weiterbildung und die Jugendarbeit.

Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat einen Plan für eine langfristige Perspektive für das gesamte deutsche Bildungssystem dargelegt, die alle Bildungsbereiche, außer

der hochschulischen Bildung, umfasste. Viele Inhalte dieser Überlegungen gingen in den Bildungsgesamtplan der BLK ein. Politisch brisant waren die Überlegungen zur Reform der Sekundarstufe II: Damit waren weitgehende Veränderungen in der Institutionalisierung der Bildungseinrichtungen verbunden. Das zentrale Anliegen bestand darin, Durchlässigkeit im Bildungssystem und eine Aufwertung des gesamten Berufsbildungssystems in die Wege zu leiten: „Alle bisher getrennten Bildungs- und Qualifikationssysteme für eine berufliche Ausbildung und Studienbefähigung werden in einer alle Bildungsgänge umfassenden Stufe des Bildungswesens – Sekundarstufe II – zusammengefasst ... und die im bestehenden Berufsbildungssystem begründete Diskriminierung der Berufsbildung zu beseitigen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 65).

Erreicht werden sollte das durch die flächendeckende Einrichtung sogenannter Kollegs. In ihnen sollte die organisatorische und institutionelle Zusammenfassung der Lernorte zu einem Verbundsystem erfolgen. Das Konzept sah vor, allen Jugendlichen nach der Vollzeitschulpflicht und nach erfolgreicher Absolvierung der Sekundarstufe I Lernangebote zu unterbreiten, die geeignet sind, sie entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten, Neigungen und Plänen zu fördern. Die Lernangebote sollten so angelegt sein, „dass allgemeines und berufliches Lernen eine Einheit bilden, neben dem Erwerb von Fachkompetenz die persönlichen Fähigkeiten gefördert werden, durch die er im Beschäftigungssystem eine ihm angemessene Leistung im Beruf erbringen kann und zugleich auf gesellschaftlich-politische Aufgaben vorbereitet wird“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 13).

Lernangebote sollten als Bildungsgänge strukturiert und in einer geordneten Abfolge von Lernveranstaltungen (Kursen) absolviert werden. Die Bildungskommission empfahl die Einführung einer beruflichen Grundbildung mit einer anschließenden Fachbildung. Eine Differenzierung der Bildungsangebote bezog sich auf die verschiedenen Qualifikationsebenen und hinsichtlich der angestrebten Qualifikationen. Es sollte eine umfassende horizontale und vertikale Durchlässigkeit sicherstellen. In die Überlegungen eingebettet war bereits die Vorstellung, dass durchlässige und transparente Bildungswege und eine Förderung der weniger Leistungsstarken erforderlich sind, um allen Menschen eine eigenständige Gestaltung ihres Lebens und eine demokratische Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Diese aus der heutigen Perspektive ambitionierten und mehr denn je gültigen Forderungen wurden auch beeinflusst vom Bericht der UNESCO, die 1973 unter Leitung von Edgar Faure (vgl. FAURE u. a. 1973, siehe Übersicht 1) ein Konzept zur Reform des Bildungswesens vorlegte.

Der Deutsche Bildungsrat wurde 1975 aufgelöst, weil einige Länder seine Empfehlungen bildungspolitisch äußerst kritisch bewerteten und deshalb einer Verlängerung seines Mandats nicht zustimmten.

Im gleichen Jahr legte die Bund-Länder-Kommission, vertreten durch den Vorsitzenden Helmut Rohde, seinerzeit Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, und dem stellvertretenden Vorsitzenden Bernhard Vogel, damaliger Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz, dem Bundeskanzler und den Regierungschefs der Länder im Rahmen der Bildungsgesamtplanung den „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ (vgl.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1975) vor. Der Stufenplan beinhaltete einen zwischen Bund und Ländern abgestimmten Bildungsgesamtplan bis 1978.

Eine Reform der Berufsbildung sollte nach Einschätzung der Autoren insbesondere drei Maßnahmenbündel umfassen:

- 1) die Einführung eines vollzeitschulischen oder kooperativen Berufsgrundbildungsjahres,
- 2) die Einrichtung bzw. den Ausbau von überbetrieblichen Ausbildungsstätten und
- 3) den Ausbau berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1975, S. 18ff.).

Eine Weiterentwicklung der Bildungsgänge wurde insbesondere für wirtschafts-, technik- und naturwissenschaftliche Bereiche in Erwägung gezogen. Mit der zwischen 1970 und 1972 erfolgten Überleitung der Ingenieurschulen und fast aller früheren höheren Fachschulen in den Hochschulbereich entstand aus der Sicht der Expertinnen und Experten aus Bund und Ländern Handlungsbedarf für den Ausbau entsprechender Bildungsgänge im tertiären Bereich, zugleich sollte die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich gefördert werden, in dem die Autoren anmerken: „die (tertiären, I. F.) Bildungsgänge müssen eigenständige Aufgaben in einem gestuften Gesamtsystem übernehmen. Sie dürfen nicht lediglich als Durchgangssystem für ein späteres Hochschulstudium stehen“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1975, S. 23). Diese sehr ambitionierten Pläne wurden indes kaum umgesetzt.

Die Fortschreibung des „Bildungsgesamtplanes“ scheiterte 1982 endgültig am Widerstand der Kultusminister einiger Länder sowie der Finanzminister von Bund und Ländern, die ihn für unfinanzierbar hielten.

Das weitgehende Scheitern der Bildungsreformen und die Auflösung der zuvor genannten bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzten Gremien hatte weitreichende Folgen für die Entwicklungen und Diskussion in Bildungsfragen in der Bundesrepublik in den folgenden Dekaden: Fragen zur Durchlässigkeit standen in den kommenden Jahren nicht an erster Stelle der bildungspolitischen Agenda, andererseits waren die Diskussionen stark in die sich verschärfenden Diskussion um den Föderalismus eingebunden.

3. Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

3.1 Empfehlungen des BIBB – zur Förderung der Durchlässigkeit

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) griff in mehreren Empfehlungen das Thema Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung auf. 1984 wurde in einer Empfehlung zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ gefordert, dass durch eine Gleichstellungsregelung den Absolventen und Absolventinnen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung „der Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen ist“ (BIBB 1984).

Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit standen auch in den folgenden Jahren auf der Tagesordnung der Bildungspolitik. In der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung führte Dr. Fritz Schaumann, Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie aus: „Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist ein zentrales Anliegen der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung: Neben der formalen Anerkennung der Berechtigungen ist die Angleichung der Aufstiegs- und Einkommenschancen für Absolventen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Vergleich zu den Chancen, die sich gegenwärtig Absolventen einer akademischen Ausbildung eröffnen, von zentraler Bedeutung. Der Zugang zu allen Bildungswegen, also auch zum Hochschulstudium, muss über die berufliche Bildung ebenso erreicht werden können wie über allgemeine Bildungswege. Das Maßnahmenkonzept der Arbeitsgruppe ‚Berufliche Bildung‘ sieht vor, dass Bund und Länder die erforderlichen Schritte zur Harmonisierung sowie zum Abbau nicht gerechtfertigter Zugangsbarrieren bis zum Ende des Jahres erarbeiten sollen“ (BIBB 1995, S. 15f.).

Erst 2009 wurde die 1984 vom Hauptausschuss verabschiedete Empfehlung zur Förderung von Zugängen beruflich Qualifizierter zur Hochschule von der KMK aufgegriffen. Das veranlasste den Hauptausschuss für Berufsbildung 2010, in einer Empfehlung in sechs Punkten Vorschläge für eine gelingende Umsetzung des Beschlusses der KMK zu unterbreiten (BIBB 2010).

3.2 Föderalismusreform 2006 – das Ende der gemeinsamen Bildungsplanung

Mit der 2006 in Kraft getretenen Föderalismusreform wurde schließlich der gemeinsamen Bildungsplanung die verfassungsrechtliche Grundlage entzogen. Das Zusammenwirken von Bund und Ländern beschränkt sich seitdem auf die Forschungsförderung, den Hochschulbau und die „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ (Art. 91b GG). Für die Erledigung dieser Aufgaben haben die Regierungschefs von Bund und Ländern am 14. Juni 2007 die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) beschlossen, die am 1. Januar 2008 die Nachfolge der bisherigen BLK angetreten hat. Erhalten blieb dem Bund, die zunächst von den Ländern ebenfalls geforderte, aus dem Recht der Wirtschaft (Art. 74 GG) abgeleitete Zuständigkeit für die betriebliche Berufsausbildung. Es ist schon erstaunlich, dass in diesem Umfeld die Zusammenarbeit des Bundes und der Länder im Bereich der dualen Berufsausbildung, bei allen gelegentlichen Meinungsunterschieden, auf der Grundlage des „gemeinsamen Ergebnisprotokolls“ von 1972 weitgehend reibungslos verläuft und als Paradebeispiel eines „kooperativen Föderalismus“ gelten darf.

Trotz der politischen Meinungsunterschiede zwischen Bund und Ländern, die immer auch parteipolitisch gefärbt waren und sind, blieben die skizzierten Reformkonzepte nicht ganz folgenlos. In einigen Ländern wurden Grundschulzeiten verlängert oder die sogenannte Orientierungsstufe zur „Entschärfung“ des Übergangs in die weiterführenden Schulen eingeführt. Zunächst als Schulversuche, länderspezifisch unterschiedlich, inzwischen als

Regelangebot, wurden integrierte Gesamtschulen eingeführt. Als Folge des „PISA-Schocks“ gehen einige Länder zu einem zweigliedrigen Schulwesen über. Die Fachoberschule – auch als Brücke zwischen dualer Berufsausbildung und Fachhochschule – sowie weitere zu Hochschulzugangsberechtigungen führende Angebote des beruflichen Schulwesens gehören inzwischen zum mehr oder weniger ausgebauten Regelangebot in allen Ländern.

3.3 Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte – Positionen der Kultusministerkonferenz

Die KMK hat bereits 1994 in einer Erklärung zu „Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ Handlungsbedarf festgestellt und nach Vorlage eines Berichts 1997 die entsprechenden Ausschüsse beauftragt, „zu prüfen und zu beschreiben, welche Abschlussqualifikationen beruflicher Bildungswege auf der Grundlage der Bildungswerte, ihres Anspruchsniveaus und ihrer Leistungsnachweise zu einer Anerkennung weitergehender Berechtigungen im Bildungswesen führen können“ (KMK 1997).

Eine Umsetzung blieb in den Anfängen stecken. Erst im März 2009 (KMK 2009) hat die KMK einheitliche Kriterien für den Hochschulzugang von beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geschaffen. Mit diesem Beschluss haben beruflich qualifizierte Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirtinnen bzw. Fachwirte der Aufstiegsfortbildung und Absolventinnen und Absolventen gleichgestellter Abschlüsse die Möglichkeit, an einer Hochschule zu studieren. Beruflich Qualifizierte ohne Abschluss einer Aufstiegsfortbildung erhalten einen fachgebundenen Hochschulzugang, wenn sie eine mindestens zweijährige einschlägige Berufsausbildung abgeschlossen haben sowie eine dreijährige einschlägige Berufspraxis nachweisen und ein Eignungsfeststellungsverfahren oder ein einjähriges Probestudium erfolgreich durchlaufen haben.

Zulassungsvoraussetzung für das Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen ist das Zeugnis der allgemeinen oder der fachgebundenen Hochschulreife. Während mit dem Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife ein Studium an allen Universitäten und in allen Fachbereichen möglich ist, verleiht das Zeugnis der fachgebundenen Hochschulreife eine Studienberechtigung für bestimmte Studiengänge.

Mit dem KMK-Beschluss wurde ein wichtiger Impuls für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung angestoßen. Erstmals wurde beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern der Aufstiegsfortbildung ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung der Zugang zum Studium ermöglicht.

Dies gilt für:

- ▶ Meister/-innen des Handwerks (gemäß §§ 45, 51 a und 122 Handwerksordnung (HwO),
- ▶ Absolventen/Absolventinnen von Fortbildungsabschlüssen (gemäß §§ 53, 54 Berufsbildungsgesetz (BBiG), und §§ 42,42a HwO), sofern Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen,
- ▶ Inhaber/-innen vergleichbarer Qualifikationen im Sinne des Seemannsgesetzes,
- ▶ Inhaber/-innen von Abschlüssen von Fachschulen, auf der Grundlage der Rahmenbedingungen der KMK,
- ▶ Inhaber/-innen vergleichbarer landesrechtlicher Fortbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe,
- ▶ andere beruflich Qualifizierte, sofern sie über einen Abschluss eines nach BBiG/HwO, durch Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Beruf und einer anschließenden dreijährigen Berufstätigkeit in einem dem Studienwunsch affinen Bereich verfügen.

Für andere Personengruppen, die in den Regelungen nicht näher bestimmt sind, ist die Hochschulzugangsberechtigung an den erfolgreichen Abschluss eines Eignungsfeststellungsverfahrens gebunden.

Kriterien dafür sind:

- ▶ Durchführung des Verfahrens durch eine Hochschule oder eine staatliche Stelle auf der Grundlage einer Prüfungsordnung,
- ▶ mündliche wie schriftliche Anteile in der Prüfung,
- ▶ allgemeine und fachbezogene Wissensinhalte als Prüfungsinhalte.

Von einem Eignungsfeststellungsverfahren kann abgesehen werden, wenn ein Probestudium von mindestens einem Jahr nachweislich erfolgreich absolviert wurde.

In allen Bundesländern wurden diese Regelungen übernommen und in landesrechtliche Regelungen überführt (vgl. KMK 2009, KMK 2014). Damit verfügen die Länder über eine gemeinsame Basis zur gegenseitigen Anerkennung der Hochschulzugangsberechtigungen. Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang zu schaffen und den Katalog der genannten Fortbildungsabschlüsse zu erweitern. Dieser sogenannte „dritte Bildungsweg“ wird gegenwärtig nur sehr selten genutzt, 2014 haben bezogen auf die Gesamtanfängerzahl 2,77 Prozent dieser Studierendengruppe mit einem Studium begonnen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 126).

3.4 Die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Reformimpuls

Im Oktober 2006 hat die Bundesregierung mit der KMK beschlossen, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. 2007 wurde eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR mit dem Ziel eingesetzt, unter Mitwirkung von relevanten Akteuren aus der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen und anderen Experten und Expertinnen aus Wissenschaft und Praxis einen Vorschlag zu erarbeiten. Der Entwurf wurde 2009 vorgelegt, bildungsbereichsübergreifend erprobt und im Juni 2013 mit dem Ziel der weiteren Umsetzung verabschiedet.

Mit der Entwicklung und Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens wird das Ziel verfolgt, das gesamte deutsche Qualifikationssystem mit den drei Säulen Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung transparenter und zugleich durchlässiger zu machen und die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Kompetenzen in Europa zu erleichtern. Zentrales Merkmal des DQR ist die Orientierung an Lernergebnissen, und damit an dem, „was jemand nach Absolvierung eines Lernprozesses kann und in der Lage ist zu tun“.

Der Kern des DQR-Vorschlags ist eine kompetenzorientierte Matrix, die bildungsbereichsübergreifend angelegt ist und die sich aus acht vertikalen Niveaus und einer viergeteilten horizontalen Ebene, den sogenannten Deskriptoren zusammensetzt. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Lernergebnisse zu beschreiben und zu graduieren; mit den Deskriptoren sollen Art und Umfang der erzielten Lernergebnisse beschrieben werden, die für die Einordnung in das jeweilige Niveau erforderlich sind. Die Deskriptoren des DQR orientieren sich nicht an Input-Faktoren wie Lernzeit, Lernort oder Lernkontext, sondern benennen Lernergebnisse. Die Beschreibung der Lernergebnisse erfolgt auf der Grundlage eines ausdifferenzierten Kompetenzverständnisses.

Dem DQR liegt das folgende Kompetenzverständnis zugrunde:

„Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz angesehen und findet keine eigenständige Erwähnung. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“.¹
(www.dqr.de)

1 In der ursprünglichen Version des DQR war „Selbstkompetenz“ als Kompetenzdimension vorgesehen. Im Laufe der Beratungsprozesse fand eine Begriffsänderung statt. Aus Selbstkompetenz wurde Selbstständigkeit. Die den einzelnen Niveaus zugeordneten Beschreibungen wurden dagegen nicht verändert und gelten nach wie vor. Insofern ist davon auszugehen, dass Selbstständigkeit im Sinne von Selbstkompetenz ausgelegt werden kann.

Kompetenzbereiche des DQR

Im DQR werden die Kompetenzbereiche Fachkompetenz und personale Kompetenz unterschieden:

- ▶ Fachkompetenz wird untergliedert in Wissen und Fertigkeiten.
- ▶ Wissen bezeichnet Fakten, Regel- und/oder Begründungswissen und umfasst praxisbezogene und theoriebezogene Wissensbestandteile.
- ▶ Fertigkeiten werden unterschieden nach kognitiven Fertigkeiten und praktischen Fertigkeiten.
- ▶ Personale Kompetenz gliedert sich in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.
- ▶ Sozialkompetenz bezieht sich in erster Linie auf Aspekte der Team- und Führungsfähigkeit und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitgestaltung und Kommunikation.
- ▶ Selbstständigkeit umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, das eigene Handeln zu reflektieren und die eigene Lernkompetenz weiterzuentwickeln.

Abbildung 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Quelle: BMBF 2009

Damit bietet der DQR die Chance, eine Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erreichen, Transparenz zu schaffen und dem Prinzip näherzukommen, das da lautet: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat.“ Angesichts der geschilderten kleinschrittigen und oftmals vergeblichen Bemühungen, nachhaltige bildungsbereichsübergreifende Reformen einzuführen, ist berufliche Handlungsfähigkeit ein Ziel, das sicherlich noch zur 80-Jahr-Feier des Bestehens des Bundesinstituts für Berufsbildung auf der Agenda stehen wird. Zugleich zeigt sich, dass ein Blick in die Vergangenheit lohnt: An Vorschlägen mangelt es nicht, das zeigen nicht zuletzt die vielfältigen Konzepte und Überlegungen, die von den verschiedenen Akteuren in der jüngeren Vergangenheit vorgelegt wurden. Dabei ist erstaunlich, dass die bereits in den 1970er-Jahren formulierten Überlegungen zur Reform

des Bildungswesens aufgegriffen werden, allerdings ist gleichzeitig der politische Wille auf allen Ebenen im Bund und in den durch die Föderalismusreform gestärkten Ländern, nachhaltige Reformen im Bildungswesen auf den Weg zu bringen, eher weniger ausgeprägt.

Exkurs: Studie der UNESCO zur Situation der Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1973, sogenannte Faure-Kommission

Bereits Anfang der 1970er-Jahre beschäftigte sich die UNESCO mit den Problemen der nur mangelnden Durchlässigkeit und den selektiven Strukturen in den Bildungssystemen und den nur bedingt reformfreudigen Bildungsinstitutionen. Eine von Edgar Faure (vgl. FAURE u. a. 1973) geleitete internationale Kommission wurde beauftragt, eine Zukunftsvision für das Bildungswesen vorzulegen. Der von der Kommission 1973 vorgelegte Bericht wird als eines der wichtigen Dokumente der internationalen Bildungsreform des 20. Jahrhunderts angesehen. Darin wird den traditionellen, auf formalisiertes Lernen ausgerichteten Bildungsinstitutionen die Eignung abgesprochen, die brachliegenden Begabungspotenziale breiter Bevölkerungsschichten zu entwickeln, als Voraussetzung das eigene Leben eigenverantwortlich und selbstständig zu gestalten. Die wesentlichen Reformaspekte sind in der folgenden Übersicht aufgelistet. In der Fachwelt fanden diese Ideen eine große Resonanz, im Zuge der Reformbemühungen in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde darüber heftig diskutiert, eine Umsetzung in Deutschland blieb dagegen weitgehend aus.

Übersicht 1: Vorschläge der Faure-Kommission zum lebensbegleitenden Lernen**Reformgesichtspunkte**

- ▶ Zentrales Ziel der Bildungsarbeit jedes menschlichen Lernens ist die individuelle Kompetenzentwicklung. Diese Kompetenzentwicklung ist notwendig, um eine aktive und verantwortungsbewusste demokratische Mitwirkung möglichst vieler Menschen an der friedlichen Zukunft zu ermöglichen.
- ▶ Die traditionellen Schulen und Bildungseinrichtungen sind nicht in der Lage, die noch brachliegenden Begabungspotentiale zu entwickeln.
- ▶ Dagegen sollte das natürliche, situative Lernen der Menschen in ihren alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen stärker beachtet, unterstützt und weiterentwickelt werden – insbesondere durch eine Förderung von Lernprozessen.
- ▶ Der ursprüngliche Sinn des menschlichen Lernens ist die Kompetenzentwicklung für das Weltverstehen und die Bewältigung der Lebensaufgaben. Dazu ist die Auseinandersetzung mit den aktuellen Situationen und Problemen des menschlichen Lebens, Arbeitens und Zusammenlebens wichtig. Von Bedeutung ist es, Problemzusammenhänge in ihren inneren Zusammenhängen besser zu verstehen und zu lernen, angemessene Verhaltensweisen und Konfliktlösungen zu entwickeln. Das kann nicht primär theoretisch-abstrakt geschehen, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit und in der Situation selbst und mit den in ihr handelnden Personen.
- ▶ Die Bewältigung der Lebensaufgaben erfordert ein kontinuierliches Lernen in allen Lebenssituationen. Dieses lebenslange Lernen sollte durch entsprechende Lerngesellschaften unterstützt werden.
- ▶ In dieser Lerngesellschaft verlieren die traditionellen Bildungsinstitutionen ihre Monopolstellung. Sie sind allerdings ein wichtiger Bestandteil in einem umfassenden Lern-Netzwerk.
- ▶ Die Förderung des lebenslangen Lernens in Lern-Netzwerken kann zu einer Reduzierung der Lernzeiten an Schulen, Universitäten und in der Ausbildung führen. Lehrer und Ausbilder müssen neben einer Fachexpertise auch über lebensbezogene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Dabei steigen zugleich die Anforderungen an die Lernenden: Sie müssen befähigt werden, den gesamten Lernprozess stärker eigenverantwortlich und selbständig zu gestalten.

Quelle: FAURE u. a. 1973

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung für Deutschland 2014, Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung – URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014> (Stand: 28.06.2018)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“, Nr. 61 vom 11. Mai 1984, Bonn und Berlin 1984 – URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA061.pdf> (Stand: 21.08.2018)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Dokumentation der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung – Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Berlin, Bonn 1995
- BUNDESINSTITUT für Berufsbildung: Empfehlungen des Hauptausschusses
- EMPFEHLUNG DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG „Zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung“, Nr. 139, vom 15. Dezember 2010 – URL: <https://www.bibb.de/de/34073.php> (Stand: 28.06.2018)
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“. Bonn, 2. Juni 1975
- DAHRENDORF, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael, WALDEN, Günter: Berufsbildung und Hochschulbildung, Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 166, Bonn 2015. – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7724> (Stand: 28.06.2018)
- FAURE, Edgar u. a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- GRUNDGESETZ: Artikel 91 b, GG, Gemeinschaftsaufgaben – Bildungsplanung, Bund und Länder, Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Finanzreformgesetz) vom 12. Mai 1969 – URL: http://www.documentarchiv.de/brd/1969/grundgesetz-aenderung_ges21.html (Stand: 28.06.2018)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. 297. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren vom 12./13. Juni 1997, Norderney

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber, Beschluss vom 06.03.2009

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“ – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Stand: 28.06.2018)

PEISERT, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967

PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964

Thomas Reglin

► Der Deutsche Qualifikationsrahmen als Transparenzinstrument

Der Beitrag erläutert die Relevanz von Transparenzinstrumenten in der Bildung und beschreibt, auf welche Weise der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) und der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) die europäische Bildungstransparenz steigern. Er stellt das Verhältnis der Qualifikationsrahmen zu anderen europäischen Transparenzinstrumenten für den Bildungsbereich dar und unterscheidet verschiedene Transparenzleistungen von DQR und EQR. Hervorgehoben werden die bildungsbereichsübergreifende Verständigung über relevante Lernergebnisse, die europaweite Verständlichkeit von Qualifikationsbescheinigungen und die Unterstützung von Durchlässigkeit, Transparenz und Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem. Abschließend werden weitere Entwicklungsperspektiven aufgezeigt.

Analysen von Transparenzinstrumenten in der internationalen Bildungspolitik kommen im Normalfall ohne eine Reflexion des Transparenzbegriffs aus. Dieser scheint hinreichend klar und wird weitgehend positiv konnotiert: Transparenz schafft die Grundlagen rationaler Entscheidungen von politischen Subjekten und Marktteilnehmenden, wird mit der Kontrolle von Macht assoziiert und stellt sich insofern als „intrinsic value“ (STIGLITZ 2002, S. 42) dar. Zugleich wird die Vorstellung einer alle Bereiche einschließenden „Transparenzgesellschaft“ verknüpft mit der bedrohlichen Perspektive von „Ausleuchtung und Kontrolle“ (HAN 2011, S. 33).

Offenbar ist es von einiger Bedeutung, *was in welcher Hinsicht für wen* transparent gemacht wird. Im Bildungsbereich dominieren die positiven Konnotationen.

1. Transparenz von Bildungsergebnissen in Europa

1.1 Transparenz in der Bildung

Transparenz kann zunächst definiert werden als „Zustand, in dem die objektive und subjektive Nachvollziehbarkeit von vergangenen und gegenwärtigen Handlungen und Situationen gewährleistet ist“, wobei „Nachvollziehbarkeit“ der Darstellung von Sachverhalten „eine eindeutige und präzise Formulierung sowie ein mögliches Verständnis ohne die Notwendigkeit

von Expertenwissen“ voraussetzt (MAUCHER 2011, S. 4). Zur Systematisierung der unterschiedlichen Konstellationen von Transparenzgebern und -nehmern sind in der Theorie der öffentlichen Verwaltung *Richtungen* von Transparenz unterschieden worden (HEALD 2006):

1. „Transparency upwards“ ist in hierarchischen Verhältnissen anzutreffen und bedeutet, „that the hierarchical superior/principal can observe the conduct, behaviour, and/or ‚results‘ of the hierarchical subordinate/agent“ (ebd., S. 27).
2. „Transparency downwards“ ermöglicht es umgekehrt Bürgerinnen und Bürgern bzw. abhängig Beschäftigten, sich Einblick in das Handeln von Regierungen und Entscheidungsträgern in der Wirtschaft zu verschaffen.
3. Mit der „Transparency outwards“ kommen horizontale Beziehungen in den Blick: Angehörige einer Organisation erhalten Einblick in deren Umfeld, zum Beispiel in das Organisationshandeln von Wettbewerbern.
4. „Transparency inwards“ ist umgekehrt gegeben, wenn „those outside can observe what is going on inside the organization“ (ebd., S. 28).

Gemäß diesem Raster können jeweils symmetrische und asymmetrische (a) hierarchische und (b) horizontale Transparenzbeziehungen beschrieben werden. Dabei stehen sich beide Seiten des Verhältnisses als (potenzielle) Transparenzgeber und -nehmer gegenüber.

Für den Bildungsbereich sind im innerstaatlichen Verhältnis alle vier Transparenzrichtungen relevant. Nur beispielsweise seien genannt: von der Schulaufsicht erhobene Informationen („upwards“), die Offenlegung von Prüfungsregularien, Bewertungskriterien und Abschlussquoten gegenüber Prüflingen („downwards“) oder Dritten („outwards“) und Qualitätszertifizierungen als Mittel der Herstellung von Transparenz im „Inwards-outwards“-Verhältnis. Eine wichtige Transparenzfunktion kommt den *Bildungszertifikaten* zu. Sie dokumentieren die Ergebnisse von Leistungsfeststellungen und übernehmen so neben den Funktionen der *Motivation* der Lernenden und der *Strukturierung* (d. h. der Festigung des Status der zertifizierenden Organisationen) drei Funktionen, die auf die Herstellung von Transparenz zielen. Sie

- ▶ informieren über den Grad, in dem Lernende definierte Lernziele erreicht haben: Beurteilungsfunktion,
- ▶ geben Anhaltspunkte für die Gewährung oder Verweigerung des Zugangs zu gesellschaftlichen Positionen: Selektions- und Allokationsfunktion,
- ▶ liefern aber auch umgekehrt Informationen zur Beurteilung von Bildungsorganisationen und -programmen: Qualitätssicherungsfunktion (vgl. den Forschungsstand umfassend SEVERING 2011, S. 16 ff.).

Zertifikate in ihrer Selektions- und Allokationsfunktion dienen der Herstellung von „Upwards“-Transparenz in asymmetrisch strukturierten Kontexten, was sich nicht zuletzt darin

ausdrückt, dass es beim Vorweisen von Qualifikationsbescheinigungen nicht die Stellenaspirantinnen und -aspiranten selbst, sondern in letzter Instanz die zertifizierenden Bildungsorganisationen sind, die als Transparenzgeber fungieren.

1.2 Transparenz in Europa

In nationalen Kontexten erfüllen die Zertifikate des formalen Bildungssystems ihre Allokationsfunktion, indem sie die Ergebnisse von Bildungsprozessen dokumentieren. Sie geben Informationen, die sich durch weitgehende Dekontextualisierung auszeichnen. Der Nutzen des Zertifikats ist rückgekoppelt an die Bekanntheit der prüfenden und zertifizierenden Institution, das Wissen um ihre Legitimation und das Vertrauen, das ihr von Adressatinnen und Adressaten im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt entgegengebracht wird. Dies gilt so sehr, dass in der internationalen Bildungsforschung „a tension between legibility and legitimacy“ konstatiert wurde (BOUDER 2001, S. 187). Die Verständlichkeit der Zertifikate bleibt vor allem im Bereich der beruflichen Bildung vielfach auf den nationalen Kontext beschränkt, nicht nur weil ausländischen Leserinnen und Lesern der institutionelle Kontext von Lernen, Prüfung und Zertifizierung unbekannt ist, sondern auch deswegen, weil nur umrisshaft – z. B. durch die Benennung von Fächern – deutlich gemacht wird, was die Zertifikathalter/-innen gelernt haben. Es ist also kein Zufall, dass „readability or transparency of qualifications“ „an issue as long-standing as Europe“ darstellt (BOUDER u. a. 2009, S. 89).

Der Bedarf, die Transparenz im Bildungsbereich über nationale Grenzen hinweg zu erhöhen, ergibt sich in der EU unmittelbar aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Etablierung eines gemeinsamen Wirtschaftsraums mit unbeschränkter Arbeitskräftemobilität und transnational agierenden Unternehmen einerseits und dem Fortbestehen einer erheblichen Diversität der nationalen Bildungssysteme – insbesondere in der beruflichen Bildung – andererseits. Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen müssen vermehrt in der Lage sein, erworbene Kompetenzen auch gegenüber ausländischen Arbeitgebern sichtbar zu machen. In den Personalabteilungen der Unternehmen entsteht das komplementäre Bedürfnis nach „Lesehilfen“ für im Ausland erstellte Qualifikationsnachweise.

Ein genuines Handlungsfeld der EU-Bildungspolitik ist damit insofern bezeichnet, als entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip ein Tätigwerden der Gemeinschaftsorgane im Bereich der beruflichen Bildung nur dann angezeigt ist, wenn „die Ziele der jeweiligen Maßnahmen auf der Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können“ (HÄNLEIN 2007, S. 38; zur historischen Genese des „Harmonisierungsverbots“ vgl. BOHLINGER 2015). Es ist primär das Feld des *Austauschs* zwischen den Bildungssystemen, auf dem die EU Kompetenzen hat. Der Herausforderung, die innereuropäische Kommunikation in diesem Bereich – im Sinne symmetrischer horizontaler Transparenzbeziehungen – zu stärken, hat sich die europäische Bildungspolitik mit einer Vielfalt von Aktivitäten gestellt.

Neben unterschiedlichen Austausch- und Informationsinitiativen wurde die Entwicklung mehrerer expliziter Transparenzinstrumente auf den Weg gebracht.

1. Mit ihrer Entscheidung „über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)“ haben das Europäische Parlament und der Rat die Entwicklung eines Instruments lanciert, das die Sichtbarmachung individueller Lernleistungen auf dem europäisierten Arbeitsmarkt erleichtert (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2004 und 2018). Der Europass umfasst ein Lebenslaufstandardformat, Zertifikatserläuterungen für hochschulische und berufliche Bildung und Dokumentationssysteme für Sprachenkenntnisse und ausländische Lernerfahrungen.
2. Kernaufgabe des *Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)* ist es, „eine größere Transparenz der Befähigungsnachweise“ für die „Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ herzustellen (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. 1). Als neutraler Bezugsrahmen übernimmt er die Funktion einer europäischen Übersetzungshilfe, indem er acht Referenzniveaus definiert, denen unmittelbar nationale *Qualifikationen* oder – dies der europäische Normalfall – *Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)* zugeordnet werden (Referenzierung: COLES u. a. 2011 und 2013). In Deutschland wurde die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EQR von 2008 (mittlerweile ersetzt durch eine neue Empfehlung: EUROPÄISCHER RAT 2017) durch die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) umgesetzt (zur Historie der DQR-Entwicklung und den beteiligten Akteuren vgl. BMBF/KMK 2013). EQR-Niveaus werden gemäß den Kategorien (a) „Kenntnisse“, (b) „Fertigkeiten“ und (c) „Verantwortung und Selbstständigkeit“ (in der Version von 2008: „Kompetenz“) beschrieben. Basis des EQR sind damit generische Aussagen über eine Hierarchie von Lernergebnissen („was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“: ebd., S. 4). Das zutreffende EQR-Niveau soll in „alle neuen Qualifikationsbescheinigungen“ (ebd., S. 3) aufgenommen werden und in den Europass-Dokumenten „Zeugniserläuterung“ und „Diploma Supplement“ erscheinen.
3. Das Konzept des „European Credit System for Vocational Education and Training“ (ECVET) von 2009 zielt darauf, im Ausland absolvierte Ausbildungsabschnitte transparent zu dokumentieren, sodass sie zu integralen Bestandteilen der im entsendenden Land besuchten Programme werden können (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2009).
4. Weiterhin wurde unter Federführung der Generaldirektion Beschäftigung und Soziales die ESCO-Initiative gestartet. Bei ESCO (European Skills/Competences, Qualifications and Occupations), das im Rahmen der Europa-2020-Strategie entwickelt wird, handelt es sich um eine mehrsprachige Klassifikation, die europaweit ein *arbeitsmarktliches Matching* im Sinne kompetenzbasierter Stellenvermittlung unterstützen soll. Hierzu sollen die drei Bereiche „occupations – skills/competences – qualifications“ verknüpft werden. ESCO versteht sich als unterstützendes Instrument, das alle europäischen Arbeitsverwaltungen für die transnationale Arbeitsvermittlung nutzen können.

Die Vielfalt der Transparenzinitiativen hat bereits Anlass zu der Frage gegeben, wie viel „Intransparenz“ die europäischen Transparenzinstrumente vertragen (DIEKMANN 2011). Eine Betrachtung des Verhältnisses, in dem sie zueinander stehen, und der Transparenzrichtungen, die sie bedienen, zeigt jedoch, dass Funktionen, Abgrenzungen und mögliche Synergien weitgehend klar sind.

- ▶ Der Europass fördert als standardisiertes Bewerbungsinstrument die Transparenz der Kompetenzen von Stellenbewerberinnen und -bewerbern in Richtung der Unternehmen.
- ▶ Die öffentlich zugänglichen Europass-Zeugniserläuterungen eignen sich darüber hinaus als Informationsmedium für alle, die sich einen schnellen Überblick über einzelne Qualifikationen in nationalen Bildungssystemen verschaffen wollen.
- ▶ Das NQR-/EQR-Niveau liefert eine über die in Qualifikationsbescheinigungen und Europass-Dokumenten enthaltenen *inhaltlichen* Angaben hinausgehende *Zusatzinformation*. Die Referenzierungsdokumente geben darüber hinaus neue Einblicke in die Bildungssysteme und die Wahrnehmung der dort erzielten Lernergebnisse durch die nationalen Akteure (vgl. dazu unten 2.2).
- ▶ ECVET unterstützt die Dokumentation von Lernergebnissen, die Teilen von Qualifikationen entsprechen. Es informiert über das Lernangebot der aufnehmenden Organisationen und die Lernerfolge der Lernenden in Mobilitätsprojekten und adressiert sich insofern an anrechnungswillige Anbieter von Berufsbildungsprogrammen.
- ▶ ESCO soll gemäß einem „Drei-Säulen-Ansatz“ (1) Berufe, (2) in sektoralen Analysen identifizierte Fähigkeiten und (Teil-)Kompetenzen und (3) Qualifikationen abbilden (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2014, S. 6). Es stellt insofern den umfassendsten Ansatz dar. Das Verhältnis der arbeitsmarktlich orientierten Säulen (1) und (2) und der Qualifikationssäule wird jedoch aus den bislang vorliegenden Beschreibungen nicht hinreichend klar. In diesem Punkt besteht Klärungsbedarf.

Einen Überblick gibt die unten stehende Tabelle.

Tabelle 1: Europäische Transparenzinstrumente und Transparenznehmer/-innen

Transparenzinstrument	Transparenznehmer/-innen		
	Bürger/-innen	Organisationen des Bildungssystems	Unternehmen
Europass-Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilität, Diploma Supplement			X
Europass Zeugniserläuterung	X	X	X
EQR	X	X	X
ECVET		X	X
ESCO	X		X

Quelle: eigene Darstellung

Schwierigkeiten bereitet zuweilen das Verhältnis der europäischen Transparenzinstrumente (meist Gegenstand von *Empfehlungen*) zur rechtsverbindlichen Richtlinie 2005/36/EG (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2005 und 2013). Diese regelt den *Zugang zu regulierten Berufen* innerhalb der EU, indem sie die Übereinkünfte der Mitgliedstaaten über die Anerkennung im europäischen Ausland erworbener Berufsqualifikationen zusammenfasst. Sie beschreibt eine fünfstufige Hierarchie von *Abschlüssen*, die mit Blick auf die Regelung von *Arbeitsmarktzugängen* relevant wird, wenn es darum geht festzustellen, ob „wesentliche Unterschiede“ zwischen den Qualifikationen im Herkunfts- und im Zielland bestehen oder eine automatische Anerkennung erfolgen kann.

Im deutschen Rechtskontext werden Transparenzinstrumente und Anerkennungsregelungen nicht verknüpft.

2. Transparenzleistungen von EQR und DQR

Der DQR versteht sich als nicht regulierender Qualifikationsrahmen, der im Bildungssystem vorhandene Qualifikationen besser verständlich und – im nationalen Außen- und Innenverhältnis – mit anderen vergleichbar macht. Das ist es eigentlich, was mit der Rede von einem *Transparenzinstrument* – etwa im Unterschied zu einem *Reform-* oder *Anerkennungsinstrument* – ausgedrückt wird. Es werden weder neue *Bildungswege* noch von den bislang bestehenden abweichende *Berechtigungen* im Bildungssystem geschaffen (BMBF/KMK 2012; zur Unterscheidung von regulierenden und nicht regulierenden Rahmen vgl. CEDEFOP 2012).

2.1 Relevante Lernergebnisse definieren

Es entspricht dem vermittelnden, koordinierenden Charakter der europäischen Bildungspolitik, dass der EQR als *Metarahmen*, also primär als Instrument der Kommunikation zwischen den Bildungssystemen ausgelegt wurde. Die Niveaubeschreibungen sind, nicht zuletzt unter Berücksichtigung von Ergebnissen der EQR-Konsultation (vgl. REGLIN 2010), schlank gehalten. Den Mitgliedstaaten wurde empfohlen, eigene Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Das Transparenzziel wird damit auf eine Weise verfolgt, die es erlaubt, ja sogar dazu anregt, unterschiedliche nationale Akzente des Kompetenzverständnisses, wie sie in vorbereitenden Forschungen zur EQR-Entwicklung identifiziert wurden (WINTERTON/DELA-MARE-LE DEIST/STRINGFELLOW 2006), explizit zu machen. Das bedeutet, dass nicht nur die Niveauzuordnungen, sondern auch Struktur und Beschreibungskategorien von NQR Aussagen beinhalten, die geeignet sind, einerseits zur Selbstvergewisserung auf innerstaatlicher Ebene beizutragen, andererseits das Systemverständnis ausländischer Betrachter/-innen zu steigern. Die Diskussion um die Gestaltung der DQR-Matrix ist auch in Deutschland – im „Arbeitskreis DQR“ und in der Fachöffentlichkeit (GEBRANDE 2011) – in einem mehrjährigen Verständigungsprozess mit großem Engagement geführt worden.

Im Ergebnis fasst der DQR, anders als der EQR mit seinen drei Säulen „Kenntnisse“, Fertigkeiten“, „Verantwortung und Selbstständigkeit“ (vormals: „Kompetenz“), zweimal zwei Säulen jeweils unter einer Hauptüberschrift zusammen („Wissen“ und „Fertigkeiten“ zu „Fachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ zu „personaler Kompetenz“) und stellt jeder nach Deskriptoren differenzierten Niveaubeschreibung einen kurzen Text voran, der sie zusammenfassend charakterisiert. Schon die Struktur des Rahmens verdeutlicht so, dass er dem *Kompetenzbegriff* die zentrale Rolle zuweist. Er steht hier nicht *neben* den Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern bildet die Klammer *aller* betrachteten Lernergebnisse. Die Fähigkeit, Arbeitsverfahren und -ergebnisse zu *beurteilen*, wird explizit berücksichtigt. Der Kompetenzsäule des EQR, die sich auf die Beschreibungskategorien Selbstständigkeit und Verantwortung beschränkt, steht in der DQR-Matrix der Bereich der personalen Kompetenz gegenüber, die Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation (Sozialkompetenz) und Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz (Selbstständigkeit) umfasst.

Fragen der Verständigung über eine bildungsbereichsübergreifend konsensfähige Selbstauskunft zum deutschen Bildungssystem stellten sich bei der Entwicklung der DQR-Matrix auf vielfältige Weise. Drei Beispiele seien genannt.

1. In den Diskussionen um die Gestaltung der Matrix wurde auf Länderseite zunächst „eine Anpassung des DQR-Entwurfs an den EQR mit dem Ziel einer Drei-Säulen-Struktur“ favorisiert (BREMER SENAT 2009, S. 3) und damit die Präferenz für einen DQR zum Ausdruck gebracht, „der den EQR möglichst unverändert umsetzt und hinsichtlich dessen Niveauanforderungen mit ihm vergleichbar ist“ (HUSUNG 2010, S. 57). Damit wurde die Mobilitätsfunktion des DQR in den Vordergrund gestellt. Insbesondere Vertreter/-innen der

beruflichen Bildung – so auch der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2009, S. 1) – plädierten demgegenüber dafür, durch eine Vier-Säulen-Struktur eine differenzierte Abbildung von Handlungskompetenz als Leitkategorie des DQR zu ermöglichen.

2. Für die Ausgestaltung der Niveaus 6 bis 8 waren zwei Alternativen in der Diskussion:

- (a) Kompetenzen werden durchgehend generisch beschrieben, das heißt Lernergebnisse der hochschulischen Bildung und der beruflichen Aufstiegsfortbildung werden abstrakt mit Blick auf den Grad charakterisiert, in dem die jeweilige Anforderungsstruktur durch Komplexität, Dynamik, Vernetztheit und unvorhersehbare oder unklare Problemlagen gekennzeichnet sind.
- (b) Die Darstellung erfolgt differenzierend gemäß einem Y-Modell, das Qualifikationen verschiedener Bereiche zwar einem Niveau zuordnet, dabei aber eine „Trennung in A (akademisch) und B (beruflich)“ (GEBRANDE 2011, S. 14) vorsieht.

Schließlich wurde keines dieser Extreme realisiert. Die Beschreibungen der oberen DQR-Niveaus bieten (in Anlehnung an die Unterscheidung von „Lern- und Arbeitsbereich“ im EQR) Alternativformulierungen an – zum Beispiel auf Niveau 7: „Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) **oder** über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (BMBF/KMK 2011, S. 7, Hervorhebung im Original). Vor dem Hintergrund des übergreifenden bildungspolitischen Ziels, „die Versäulung unseres Bildungssystems in berufliche und akademische Bildungswege aufzubrechen“ (STAACK 2009, S. 59), fiel die Entscheidung gegen eine Y-Lösung. Die DQR-Matrix reflektiert damit den aktuellen Stand der bildungsbereichsübergreifenden Verständigung über die Gleichwertigkeit von Bildungsergebnissen.

3. Darüber hinaus ist um die Benennung von Kompetenzbereichen im DQR, aber auch um einzelne Formulierungen zum Teil heftig gerungen worden. Neben der Betonung von Aspekten der Wissenschaftlichkeit einerseits und der Beruflichkeit andererseits ging es dabei um die Gewichtung und Spezifizierung personaler Kompetenzen. Die erzielte Einigung ist in einigen Punkten aus gewerkschaftlicher und religionspädagogischer Sicht – zum Beispiel mit Blick auf die mangelnde Berücksichtigung von Kompetenzen wie Toleranzfähigkeit und religiöser Bildung – kritisiert worden (vgl. ODENWALD 2012; HERGET 2011). Bemerkenswert im Zusammenhang der hier angestellten Überlegungen ist vor allem, dass die an der Diskussion Beteiligten den DQR seinem nicht regulierenden Charakter zum Trotz nicht als „Symbol und [...] Rahmen ‚ohne Fleisch‘“ (so DIEKMANN 2013, S. 15), sondern als praxisrelevante Definition der im Bildungssystem verfolgten Ziele wahrgenommen haben. Schon in dieser Hinsicht – als bildungsbereichsübergreifend konsentrierte Selbstausskunft – kann ein Qualifikationsrahmen eine wichtige Transparenzfunktion übernehmen.

2.2 Qualifikationen europaweit verständlich machen

Die Angabe des zutreffenden EQR-Niveaus auf Zertifikaten und Europass-Dokumenten bietet Arbeitgebern im europäischen Ausland eine Zusatzinformation, die andere Angaben im Dokument – zu Domäne, Lerninhalten und Fächern, zur zertifizierenden Institution, dem Leistungsniveau des/der Absolventen/Absolventin (z. B. Noten, Wortbeurteilung) und gegebenenfalls Berechtigungen, die mit dem erworbenen Abschluss verbunden sind, – *ergänzt*. Dies geschieht mit dem Ziel, die Verwertbarkeit von Qualifikationen auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die Adressaten bzw. Adressatinnen erhalten Hinweise zu deren *Wertigkeit* innerhalb einer durch Kompetenzniveaus definierten Hierarchie der Qualifikationen. Dies soll Personalentscheidungen erleichtern und Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmern helfen, erzielte Lernergebnisse europaweit besser verständlich zu machen.

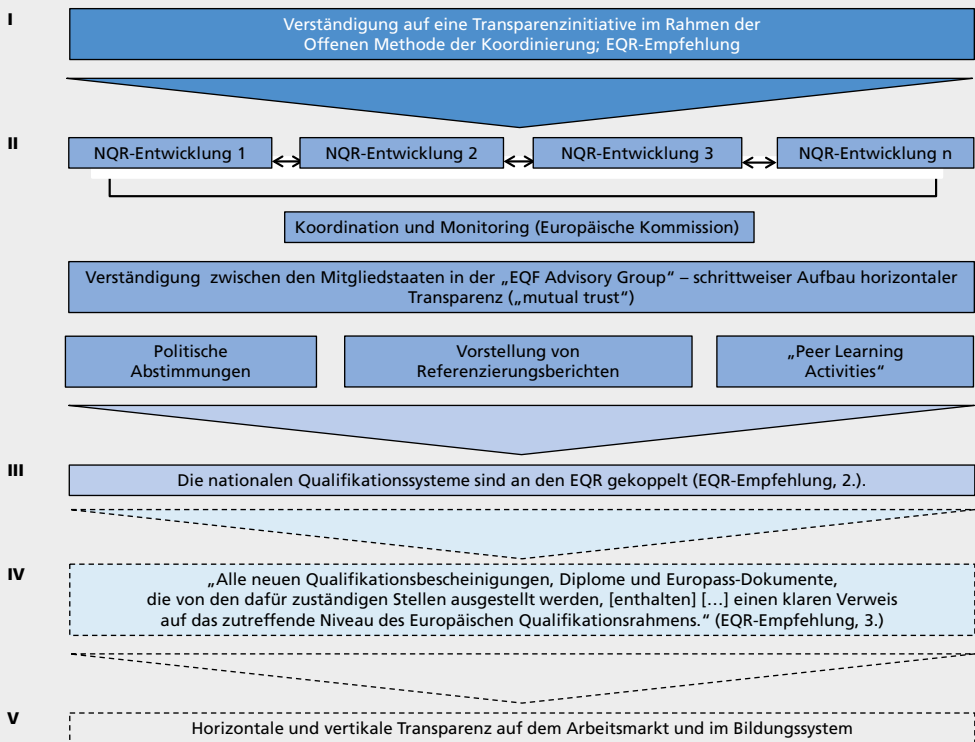
Die Zuordnung von Qualifikationen zu den NQR erfolgt ebenso wie die EQR-Referenzierung in Verantwortung der Mitgliedstaaten, deren Repräsentanten in der „EQF Advisory Group – EQF AG“ Verfahren und Ergebnisse der nationalen Prozesse vorstellen und erläutern. Gegebenenfalls bestehende Transparenzdefizite können hier aufgezeigt, diskutiert und in der Überarbeitung nationaler Referenzierungsberichte berücksichtigt werden (GUMMERSBACH-MAJOROH 2012).

Die folgende Abbildung zeigt die Stadien der Herstellung transnationaler Bildungstransparenz im Prozess der Entwicklung der EQR-/NQR-Architektur.

Eine 2013 vorgelegte Evaluation des EQR (DEVAUX u. a. 2013), in deren Rahmen unter anderem Mitglieder der Advisory Group interviewt wurden, kommt zu dem Ergebnis, dass der Referenzierungsprozess das wechselseitige Vertrauen auf bildungspolitischer Ebene unterstützt hat („reasonable degree of trust“), *ohne* dass bereits vollständige horizontale Transparenz auf der Ebene der NCPs erreicht wurde: „The referencing methodologies presented in referencing reports were sometimes unclear to other members of the EQF advisory group (lack of details, lack of background information to understand the national context). This may be due to the fact that the way referencing process is organised at national level highly depends on the national context“ (ebd., S. 20). Wegen dieser Kontextgebundenheit nationaler Zurechnungsentscheidungen könnten es zunächst vor allem die NQR- und nicht die auf Zertifikaten ausgewiesenen EQR-Niveauzuordnungen sein, die die Funktion übernehmen, wechselseitiges Verständnis der Wertigkeit von Qualifikationen in Europa zu fördern. Insoweit lässt sich resümieren, dass eine europaweite Transparenz von Bildungszertifikaten „ohne die Notwendigkeit von Expertenwissen“ (MAUCHER 2011, S. 4; vgl. oben 1.1) zunächst noch nicht erreicht worden ist. Immerhin wurden jedoch bereits deutliche Fortschritte auf dem Weg zu einer gemeinsamen Beschreibungssprache für Bildungsergebnisse (Lernergebnisansatz) erzielt (BROEK u. a. 2012; vgl. CEDEFOP 2009).

Gegenwärtig sind die Systematik des EQR und der ihm zugeordneten NQR bei den europäischen Endnutzern und -nutzerinnen noch nicht hinreichend bekannt. Die Bereitstellung und Verbreitung von Informationen zum EQR/NQR wird daher als eine der zentralen Aufgaben der Nationalen Koordinierungsstellen im Rahmen des EQR-Prozesses gesehen (DEVAUX

Abbildung 1: EQR-Prozess



Quelle: eigene Darstellung

u. a. 2013, S. 32). Mittlerweile haben 14 NQR in Europa, darunter der DQR, den Ergebnissen des EQR-Monitorings von CEDEFOP zufolge, ein „advanced operational stage“ erreicht, sind also als „a permanent and visible feature of the national qualification system“ etabliert (CEDEFOP 2018, S. 22). Doch bleibt insgesamt auf diesem Feld noch viel zu tun. Im Juni 2017 wiesen 23 europäische Länder das EQR-Niveau von Qualifikationen auf Zertifikaten, Diplomen oder Europass-Dokumenten aus, CEDEFOP nennt jedoch nur vier, bei denen dies auf sämtlichen Dokumenten der Fall ist (CEDEFOP 2018, S. 12 f.). In Deutschland wurde mit der Ausweisung des EQR-/DQR-Niveaus nach der DQR-Einführung im Mai 2013 schrittweise begonnen. Darüber hinaus steht seit Anfang 2018 eine Qualifikationsdatenbank zur Verfügung, die über die Auflistung der dem DQR zugeordneten Qualifikationen hinaus Informationen zu den zugeordneten Qualifikationstypen und den jeweils erzielten Lernergebnissen in deutscher und englischer Sprache bereitstellt (www.dqr.de → Qualifikationssuche).

2.3 Durchlässigkeit fördern

Die Forderung, „Durchlässigkeit“ herzustellen oder zu steigern, hat ihren Ort in Systemen, die Zugänge zu Bildungsgängen und Arbeitsmarktpositionen meritokratisch organisieren und insoweit selektiven Charakter haben (vgl. FROMMBERGER 2012). Ziel von Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit ist es dann, im Bildungssystem erzeugten Ausschlüssen innerhalb gewisser (ihrerseits durch eine modifizierte Leistungslogik definierter) Grenzen entgegenzuwirken dadurch, dass

1. alternative Zugänge zu Bildungsgängen jenseits der Hauptpfade im Bildungssystem geschaffen werden (z. B. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte) und
2. Einstieg oder Übergang in neue Qualifizierungen dadurch erleichtert werden, dass zuvor, in anderen Kontexten, Gelerntes *anerkannt* und auf den jeweiligen Zielbildungsgang im Sinne einer zeitlichen Verkürzung *angerechnet* wird.

Diese Ziele haben in Deutschland hohe bildungspolitische Priorität. Der DQR leistet zu ihrer Erreichung – seinem nicht regulierenden Charakter gemäß – keinen unmittelbaren Beitrag, hat aber mit der Beschreibung der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus verschiedenen Bildungsbereichen eine erhebliche Signalwirkung (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 20f.) und kann im Kontext von Anrechnungen eine klar definierbare unterstützende Funktion übernehmen (REGLIN/SEVERING 2012).

Vor allem im zweiten Fall entsteht das Bedürfnis, das Verhältnis von Bildungsgängen präzise zu fassen. „Kernstück jeder Anrechnung“ (ANKOM 2012, S. 11) ist die Äquivalenzprüfung in verschiedenen Kontexten erworbener Lernergebnisse, bei der in drei Schritten vorgegangen wird:

- ▶ Der *Inhaltsvergleich* bezieht die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in den neuen Lernkontext eingebracht werden sollen, materiell auf die im Zielprogramm verbindlich definierten Lernergebnisse.
- ▶ Der *Niveauvergleich* beantwortet die Frage, ob anzurechnendes Wissen die von der Zielqualifikation definierte Breite und Tiefe aufweist, ob erworbene Kompetenzen zur Bewältigung ähnlich komplexer Anforderungen befähigen.
- ▶ Die *Äquivalenzaussage* begründet, indem sie die Summe aus diesen Vergleichen zieht, die Entscheidung darüber, ob und gegebenenfalls in welchem Maße Ergebnisse vorangegangenen Lernens angerechnet werden können. Sie hält fest, „welche Lerneinheiten innerhalb verschiedener Qualifikationen gleichwertig und damit vergleichbar sind“ (BMBF 2010, S. 19).

Ziel ist ein qualifiziertes Urteil über die anrechnungsrelevanten Überdeckungsverhältnisse zwischen Ausgangs- und Zielqualifikation. Die Prüfung der *Niveauäquivalenz* kommt dabei nur insoweit in Betracht, als eine *Inhaltsäquivalenz* gegeben ist.

Ein Qualifikationsrahmen kann den *zweiten Teilprozess* innerhalb des für die Äquivalenzprüfung charakteristischen Dreischritts unterstützen und dient insofern als „*Orientierungsinstrument* für die Strukturierung und Beschreibung von Lernergebnissen“ (MUCKE 2010, S. 173f.): Die Schaffung einer Bildungsgänge (und -bereiche) übergreifenden Beschreibungssprache erleichtert es, Überlappungen zwischen Qualifikationen präzise zu erfassen. Das setzt freilich voraus, dass die DQR-Deskriptoren nicht nur für die Beschreibung *ganzer Qualifikationen*, sondern auch von *Lernergebniseinheiten* genutzt werden (was sich in der DQR-Erprobung auch für die Zuordnungsarbeit als methodisch durchaus sinnvoll erwiesen hat; vgl. REGLIN/SEVERING 2012).

2.4 Die innerstaatliche Bildungstransparenz erhöhen

Sind NQR-Prozesse bildungsbereichsübergreifend angelegt, wird ein Bildungsdiskurs neuer Art angestoßen, der die Transparenz auch *innerhalb* der Bildungssysteme zu erhöhen vermag. In Deutschland wurde diese Chance genutzt. Der DQR wurde unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF und der KMK vom „Arbeitskreis DQR“, an dem Vertreter/-innen von Politik und Wissenschaft, von Bildungsorganisationen und Sozialpartnern beteiligt waren, in einem mehrjährigen, dem Konsensprinzip verpflichteten Diskussionsprozess entwickelt. In die Erarbeitung erster exemplarischer DQR-Zuordnungen von Qualifikationen waren über 100 Experten und Expertinnen eingebunden, die in vier Arbeitsgruppen ihre Vorschläge mit den Vertreterinnen und Vertretern anderer Bildungsbereiche diskutierten (BMB/KMK 2013). Mit der Verstetigung dieser bereichsübergreifenden Zusammenarbeit im Arbeitskreis DQR (BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE 2013) wurde dieser Austausch auf Dauer gestellt.

Dass er die Transparenz auch dort fördert, wo schnelle Einigungen nicht zu erzielen sind, zeigt die Diskussion um die bundesrechtlich geregelte Aufstiegsfortbildung. Hier konnte im ersten Schritt zwar ein Konsens zur Zuordnung der Qualifikationen des APO-IT-Weiterbildungssystems, des Geprüften Servicetechnikers/der Geprüften Servicetechnikerin, des Geprüften Fachkaufmanns/der Geprüften Fachkauffrau, des Geprüften Fachwirts/der Geprüften Fachwirtin und der Meisterqualifikationen gefunden werden. Einige Zuordnungsvorschläge für das Niveau 7 waren jedoch strittig.

Mit den „bundesweit geregelten beruflichen Fortbildungsqualifikationen“ weist die „Berufsbildung in Deutschland [...] ein mehrstufiges System“ (BIBB-Hauptausschuss 2014a, S. 1) von erheblicher Arbeitsmarktrelevanz auf, über dessen Logik und Systematik auch Vertreter/-innen angrenzender Bereiche des Bildungssystems nicht immer umfassend informiert sind. Die Diskussionen um die DQR-Zuordnung der gemäß § 53 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 42 Handwerksordnung (HWO) erlassenen Fortbildungsordnungen haben erkennbar dazu beigetragen, das Verständnis für die hier vereinigten Bildungsformate zu erhöhen. Das betrifft den Umstand, dass die Verordnungen neben Zulassungsvoraussetzungen im Wesentlichen *Prüfungen* regeln, also Lernergebnisse beschreiben, die nicht zwingend durch curricular organisiertes Lernen erzielt worden sein müssen, ebenso wie die „Systematik von

Qualifikationsebenen in der geregelten Aufstiegsfortbildung“ (so die Bezeichnung laut DGB/KWB 2000). Mit der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses vom 12. März 2014 wurde diese Systematik weiterentwickelt, sichtbarer gemacht und mit ausführlichen Erläuterungen des zugrunde liegenden Qualitätssicherungssystems hinterlegt. Damit zeigt sich, dass schon die Erfordernisse einer fundierten Diskussion um die Niveauzuordnung von Qualifikationen Anstöße geben können, die zur innerstaatlichen Bildungstransparenz beitragen.

Nach einer über mehrere Jahre geführten Diskussion hat dies zu dem Ergebnis geführt, dass die DQR-Gremien im März 2016 vier weitere Fortbildungsabschlüsse – den Geprüften Berufspädagogen/die Geprüfte Berufspädagogin, den Geprüften Technischen Betriebswirt/die Geprüfte Technische Betriebswirtin, den Geprüften Betriebswirt/die Geprüfte Betriebswirtin nach dem Berufsbildungsgesetz und nach der Handwerksordnung – einvernehmlich dem DQR-Niveau 7 zuordneten.

2.5 Kompetenzorientierung stärken

Die Chance, dass Qualifikationsrahmen ihre Transparenzfunktion erfüllen, steigt in dem Maße, in dem ihre Beschreibungssprache von den Bildungsinstitutionen aufgegriffen und für die Gestaltung von Ordnungsmitteln, Lehrplänen, Prüfungsordnungen u. v. m. genutzt wird. Die generischen Beschreibungen der NQR werden so mit der Bildungspraxis verknüpft und auf die Ebene der Bildungsinhalte bezogen. Den Akteuren im Bildungssystem dienen Rückgriffe auf die generalisierenden Lernergebnisbeschreibungen der NQR dazu, die Wertigkeit der von ihnen verantworteten Qualifikationen zu verdeutlichen und Kompetenzstandards zu beschreiben, an denen sich organisierte Bildungsprozesse orientieren.

Die deutsche Berufsbildung, mit dem Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit ohnedies einem kompetenzorientierten Ansatz verpflichtet, hat diese Möglichkeit ergriffen. Bereits 2007 begann im BIBB ein Forschungsprojekt zur „Umsetzung von Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen“ (HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009, S. 3), das durchgehend auf die parallel laufende DQR-Entwicklung Bezug nahm und Grundlagen für die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses vom 26. Juni 2014 schaffte. Durch ihre Umsetzung sollen „Kompetenzorientierung und das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verstärkt Eingang in Ausbildungsordnungen finden“ (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2014b, S. 1). Unter Berücksichtigung der Empfehlung werden künftig „die Dimensionen Fachkompetenz, die sich in Wissen und Fertigkeiten gliedert, und personale Kompetenz, die sich in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit unterteilt, systematisch zu berücksichtigen“ sein (BRETSCHNEIDER/SCHWARZ 2015, S. 4). Erwartet wird eine Bedeutungszunahme der sozialen und personalen Kompetenzen im Rahmen der Gestaltung von Ordnungsarbeit (HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009, S. 15). Dieser Bereich findet aber bislang noch in eher geringem Maße Berücksichtigung in den Ordnungsmitteln. Der DQR hilft in diesem Zusammenhang, Kompetenzstandards explizit zu machen, und unterstützt die Profilierung des Bildungsformats. Seit 2015 werden Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert entwickelt.

3. Perspektiven

Das Ziel, mit dem DQR einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen zu schaffen, war bei der Einführung des DQR 2013 noch nicht vollständig umgesetzt. Mittlerweile konnten etliche Leerstellen gefüllt werden. Es wurde ein Konsens über die Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife erzielt, sodass nunmehr auch der allgemeinbildende Bereich integriert ist. Die Zuordnung der geregelten Fortbildungen gemäß § 53 BBiG und § 42 HWO (s. o. 2.4) ist weit fortgeschritten, mit der Zuordnung von Fortbildungsqualifikationen auf der Grundlage besonderer Rechtsvorschriften der zuständigen Stellen gemäß § 54 BBiG wurde begonnen. Noch zu klären sind die Zuordnungen der Fachpraktikerausbildungen gemäß § 66 BBiG und § 42m HWO und des großen Bereichs, der durch das nicht formale und informelle Lernen bezeichnet ist. Während Ergebnisse informellen Lernens in einem Qualifikationsrahmen erst berücksichtigt werden können, nachdem eine Beurteilung und Validierung stattgefunden hat, also „eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (so die Definition der Qualifikation im DQR-Glossar: BMBF/KMK 2011, S. 9), handelt es sich im nicht formalen Bereich vielfach um standardisierte Bildungsformate, die einer Niveauprüfung gemäß den Kriterien des DQR prinzipiell zugänglich sind. Der Arbeitskreis DQR hat „die Möglichkeit, Ergebnisse nicht-formaler und informeller Lernprozesse als Qualifikationen dem DQR zuzuordnen“ bereits 2012 grundsätzlich befürwortet (ARBEITSKREIS DQR 2012, S. 2), hat seine Beratungen in diesem Bereich aber bislang noch nicht abgeschlossen. Mit einem Pilotverfahren, das der Erkundung des möglichen weiteren Vorgehens dient, wurde Ende 2017 begonnen.

Inwieweit es gelingt, den DQR als Instrument nachhaltig in der Bildungs- und Arbeitsmarktpraxis zu verankern, wird auch von den Fortschritten abhängen, die sich in diesen Bereichen erzielen lassen. Die Möglichkeiten der Nutzung jedenfalls sind vielfältig:

- ▶ Sektorale Qualifikationsrahmen, die auf den DQR Bezug nehmen, können horizontale und vertikale Transparenz innerhalb eines Bereichs fördern (vgl. GEHMLICH 2009, S. 25ff.) und Umstrukturierungs- und Entwicklungsprozesse unterstützen.
- ▶ Der DQR kann nicht nur für die Weiterentwicklung von Curricula genutzt werden, sondern darüber hinaus als Orientierungsrahmen bei der Generierung neuer Bildungsformate fungieren (BIBB o. J.; WILBERS 2014).
- ▶ Die Bezugnahme auf die Kategorien des DQR kann auch jenseits formeller Zuordnungen zur Strukturierung des Weiterbildungsbereichs beitragen (vgl. das Konzept der „Beruflichen Weiterbildungsbausteine in Hamburg“: FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 2010, KWB 2016).
- ▶ Für Unternehmen bietet sich die Nutzung des DQR für „die Erstellung von Anforderungsprofilen, Arbeitsplatzbeschreibungen, Stellenausschreibungen und Soll-Ist-Analysen“ an (BMBF 2016).

Gegenwärtig konzentriert sich die Diskussion in Deutschland vor allem auf die Fertigstellung von EQR und DQR. Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen ist aber längst eine weltweite Tendenz. UNESCO, ETF und CEDEFOP (UNESCO/ETF/CEDEFOP 2017, Bd. 2) dokumentieren die Entwicklung von 104 Rahmen in 100 Ländern sowie sieben regionalen Qualifikationsrahmen. Die Gesamtzahl der laufenden oder bereits abgeschlossenen NQR-Entwicklungen liegt über 150 (Bd. 1, S. 8). Es ist davon auszugehen, dass diesen künftig eine zunehmende Bedeutung in bi- und multilateralen Abkommen zur Regelung von Arbeitsmarkt- und Bildungszugängen zukommen wird.

Literatur

- ANKOM: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. Hannover 2. Aufl. 2012
- ARBEITSKREIS DQR: Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. Stellungnahme des AK DQR zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppen vom 22.11.2011, o. O. 2012 – URL: www.dqr.de/media/content/Stellungnahme_des_AK_DQR_zu_nicht-formalem_und_informellem_Lernen_2012.pdf (Stand: 20.12.2015)
- BIBB: Steckbrief: Förderung von Durchlässigkeit zur Fachkräftegewinnung (DQR Bridge 5), o. O., o. J. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_DQR_final.pdf (Stand: 20.12.2015)
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Stellungnahme zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), o. O. 2009 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_DQR_final.pdf (Stand: 20.12.2015)
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO), 2014a, Bundesanzeiger vom 7.4.2014
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, 2014b, Bundesanzeiger vom 25.7.2014
- BMBF (Hrsg.): Die Pilotinitiative DECVET. Kompetenzen anrechnen – Durchlässigkeit verbessern, Bonn/Berlin 2010
- BMBF (Hrsg.): Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR), o. O. 2016 – URL: https://www.dqr.de/media/content/Studie%20zu%20den%20Nutzungspotenzialen%20des%20DQR_Aug18_mit%20Best%20Practices.pdf (Stand: 08.10.2018)
- BMBF/KMK (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011 – URL: www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf (Stand: 20.12.2015)

- BMBF; KMK (Hrsg.): Deutscher EQF-Referenzierungsbericht, o. O. 2013 – URL: https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQF_Referenzierungsbericht.pdf (Stand: 28.06.2018)
- BMBF; KMK (Hrsg.): DQR-Website, www.dqr.de, 2015 (Stand 28.06.2018)
- BOHLINGER, Sandra: Geschichte, Aufgaben und Akteure europäischer Bildungspolitik. In: BOHLINGER, Sandra; FISCHER, Andreas (Hrsg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld 2015, S. 81–104
- BOUDER, Annie u. a.: Certification and legibility of competence. In: CEDEFOP (Hrsg.): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report, Bd. 1. Luxemburg 2001, S. 169–210
- BOUDER, Annie u. a.: Legibility of qualifications: an issue as long-standing as Europe. In: Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report, Bd. 3, CEDEFOP Reference series; 71. Luxemburg 2009
- BREMER SENAT: Nationaler Qualifikationsrahmen für Deutschland – Auswirkungen auf Bremen. Bericht des Bremer Senats. 27.10.2009 – URL: www.buergerschaft.bremen.de/drucksachen/234/5614_1.pdf (Stand: 28.06.2018)
- BRETSCHNEIDER, Markus; SCHWARZ, Henrik: Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2015) 29, S. 1–18 – URL: www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider_schwarz_bwpat29.pdf (Stand: 19.12.2015)
- BROEK, Simon u. a.: Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens. Studie im Auftrag des Ausschusses für Bildung und Kultur des Europäischen Parlaments, Brüssel 2012
- BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (Hrsg.): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen, o. O. 2013 – URL: www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf (Stand: 21.12.2015)
- CEDEFOP: Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Politik und Praxis in Europa. Luxemburg 2009
- CEDEFOP: Development of national qualifications frameworks in Europe (Working Paper 12). Luxemburg 2012
- CEDEFOP: National qualifications framework developments in Europe. Anniversary edition. Luxemburg 2015
- CEDEFOP: National qualifications framework developments in European countries. Analysis and overview 2015–16, Luxemburg 2018
- COLES, Mike u. a.: Referencing National Qualifications Levels to the EQF, European Qualifications Framework Series: Note 3, Luxemburg 2011, Update (Note 5) 2013
- DEVAUX, Axelle u. a.: Evaluation of the Implementation of the European Qualifications Framework Recommendation. Final report. 2013

- DGB/KWB: Zur Systematik von Qualifikationsebenen in der geregelten Aufstiegsfortbildung nach BBiG. Berlin/Bonn 2000
- DIEKMANN, Knut: Wie viel Intransparenz vertragen die europäischen Transparenzinstrumente? In: DIE Zeitschrift (2011) 3, S. 43f.
- DIEKMANN, Knut: Die Geburtsstunde des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: CERTQUA News. Oktober 2013, S. 13–15
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: ESCO – Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten/Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe. Luxemburg 2014
- EUROPÄISCHER RAT: Empfehlung vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Amtsblatt der Europäischen Union, 15.6.2017, C 189/15, Entscheidung Nr. 2241/2004/EG
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Entscheidung Nr. 2241/2004/EG über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass), Amtsblatt der Europäischen Union, 31.12.2004, L 390/6–20
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, Amtsblatt der Europäischen Union, 30.9.2005, L 255/22–142
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Empfehlung vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Amtsblatt der Europäischen Union, 6.5.2008, C 111/1–7
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Empfehlung vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), Amtsblatt der Europäischen Union, 8.7.2009, C 155/11–18)
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Richtlinie 2013/55/EU zur Änderung der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und der Verordnung (EU) Nr. 1024/2012 über die Verwaltungszusammenarbeit mit Hilfe des Binnenmarkt-Informationssystems („IMI-Verordnung“). 20. November 2013, Amtsblatt der Europäischen Union, 28.12.2013, L 354/132–170 – URL: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A32013L0055 (Stand: 28.06.2018)
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Beschluss (EU) 2018/646 vom 18. April 2018 über einen gemeinsamen Rahmen für die Bereitstellung besserer Dienste für Fertigkeiten und Qualifikationen (Europass) und zur Aufhebung der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG, 2.5.2018, L 112/42–50
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael; WALDEN, Günter: Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 166, Bonn 2015 – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7724> (Stand: 28.06.2018)

- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG: Berufliche Weiterbildungsbausteine in Hamburg. Handreichung für die Erstellung von beruflichen Weiterbildungsbausteinen. Hamburg 2010 – URL: www.qualife.de/repository/cms/file/2010_10_22_Handreichung-Weiterbildungsbausteine%2011_tel.doc.pdf (Stand: 20.03.2018)
- FROMMBERGER, Dietmar: Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: BÜCHTER, Karin; DEHNBOSTEL, Peter; HANF, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld 2012, S. 81–97
- GEBRANDE, Johanna: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München 2011
- GEHMLICH, Volker: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, Reihe Berufsbildungsforschung, Band 2. Bonn/Berlin 2009
- GUMMERSBACH-MAJOROH, Sabine: Der deutsche Referenzierungsbericht zur Umsetzung des DQR. Ziele, Gegenstand und Verfahren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 6, S. 42–43
- HAN, Byung-Chul: Transparenzgesellschaft. Berlin 2011
- HÄNLEIN, Andreas: Rechtliche Aspekte der Implementierung und der Anwendung des EC-VET. In: FIETZ, Gabriele; LE MOUILLOUR, Isabelle; REGLIN, Thomas: Studie zur Implementierung und Entwicklung eines Leistungspunkte-Systems für die berufliche Erstausbildung, Schlussbericht. Nürnberg 2007, S. 35–43
- HEALD, David: Varieties of Transparency. In: HOOD; Christopher; HEALD, David (Hrsg.): Transparency: The Key to Better Governance? Proceedings of the British Academy, Bd. 135. Oxford 2006, S. 25–43
- HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Abschlussbericht. Bonn 2009 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf (Stand: 28.06.2018)
- HERGET, Ferdinand: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chancen und Risiken für die Bildung. In: unterwegs. Die Mitgliederzeitung des Deutschen Katecheten-Vereins e. V. (2011) 2, S. 1–3
- HUSUNG, Hans-Gerhard: Statement. In: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (Hrsg.): Europäischer Qualifikationsrahmen – Deutscher Qualifikationsrahmen – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. Zweite Fachtagung. Veranstaltet durch Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales. Berlin 2010, S. 56–59

- KWB KOORDINIERUNGSSTELLE WEITERBILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG e. V. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildungsbausteine in Hamburg. Handreichung zur Beschreibung von Weiterbildungsbausteinen. Hamburg 2016
- MAUCHER, Sebastian: Schattenseiten der Transparenz, Wittenbergzentrum für globale Ethik, Diskussionspapier Nr. 2011-1. Lutherstadt Wittenberg 2011 – URL: https://www.wcge.org/images/wissenschaft/publikationen/DP_2011-01_Maucher_-_Schattenseiten_der_Transparenz_.pdf (Stand: 28.06.2018)
- MUCKE, Kerstin: Durchlässigkeit und Anrechnung – Leistungen des DQR. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld 2010, S. 163–183
- ODENWALD, Stephanie: DQR – quo vadis? Europäisierung der Bildung braucht gewerkschaftliche Einflussnahme. In: BÜCHTER, Karin; DEHNBOSTEL, Peter; HANF, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld 2012, S. 199–212
- REGLIN, Thomas: Zur Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Wirtschaft und Berufserziehung (2010) 6, S. 25–27
- REGLIN, THOMAS; SEVERING, Eckart: Trägt der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem bei? In: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn 2012, S. 7–16
- SEVERING, Eckart: Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. AG BFN, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 10. Bielefeld 2011, S. 15–36
- STAACK, Sonja: Bildung zwischen Standortwettbewerb und Statussicherung. Zur Entwicklung von Qualifikationsrahmen in der Europäischen Union. In: Forum Recht (2009) 2, S. 57–59
- STIGLITZ, Joseph: Transparency in Government. In: THE WORLD BANK (Hrsg.): The Right To Tell: The Role of Mass Media in Economic Development, WBI Development Studies. Washington D. C. 2002, S. 27–44
- UNESCO/ETF/CEDEFOP: Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks, 2 Bände (Volume I: Thematic chapters; Volume II: National and regional cases), o. O. 2017 – URL: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2222 (Stand: 20.03.2018)
- WILBERS, Karl: Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements. Ein Weg zur Stärkung der Durchlässigkeit und Integration von hochschulischer Bildung und Berufsbildung, Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung (2014) 3, Nürnberg
- WINTERTON, Jonathan; DELAMARE-LE DEIST, Françoise; STRINGFELLOW, Emma: Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Cedefop Reference series 64. Luxemburg 2006

Eva Rüschen

► **Durchlässigkeit am Übergang Bachelor – Master: Forschungsstand, Problemfelder und Perspektiven aus studentischer Sicht**

Fragen der Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Anerkennung stellen sich auch im Hochschulbereich mit Blick auf die seit Ende der 1990er-Jahre eingeführten berufsqualifizierenden Studiengänge Bachelor und Master. Im Beitrag werden der Übergang zwischen diesen Studienstufen analysiert, der Forschungsstand aufgearbeitet und ausgewählte Problemfelder insbesondere aus studentischer Perspektive skizziert. Anhand einer Fallstudie mit Masterstudierenden werden Verläufe im Übergang in ein Masterstudium genauer betrachtet. Als Ergebnis dieser Studie konnten ein Phasenmodell und Übergängertypen rekonstruiert werden. Basierend auf den theoretischen und empirischen Analysen werden Problemfelder in den Diskurs zur Durchlässigkeit an der interessierenden Schnittstelle eingeordnet und Perspektiven aufgezeigt.

1. Übergänge in (Aus-)Bildungsprozessen im Spannungsfeld von individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen

Übergänge von Individuen in (Aus-)Bildungsprozessen werden seit jeher in Diskursen der Bildungspolitik, -wissenschaft und -praxis sowie der empirischen Übergangsforschung aufgenommen und stehen in engem Zusammenhang mit Diskussionen um Durchlässigkeit und Chancengleichheit. Beispielhaft seien Übergänge zwischen allgemeiner und beruflicher Ausbildung (erste Schwelle) oder zwischen beruflicher Ausbildung und Arbeitsmarkt (zweite Schwelle) angeführt (vgl. FROMMBERGER 2009). Auch Übergänge im Hochschulkontext sind nicht neu, geht es hier doch traditionell um Übergänge zwischen Schule und Hochschule oder zwischen Hochschule und Beruf. Durch die Einführung einer gestuften Studienstruktur ist eine neue Schnittstelle zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen hinzugekommen, die ebenfalls aufgenommen wird und die zu weiteren Übergängen führen kann (vgl. z. B. BANSCHERUS u. a. 2014; KREMER/RÜSCHEN 2014; GERHOLZ/SLOANE 2011).

In den theoretischen Ansätzen der Übergangsforschung wird deutlich, dass Übergänge als „Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen“ (KUTSCHA 1991, S. 113) verstanden werden. Diese Übergänge sind im Spannungsfeld zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen sowie institutionellen Strukturen und Vorgaben zu verorten (vgl. auch BROCK 1991; KUTSCHA 1991, S. 113ff.). Aus institutioneller Perspektive lässt sich feststellen, dass derartige Schnittstellen in ihrer Häufigkeit zunehmen und dass sich zum Teil Grenzen zwischen Bildungs- und Studiengängen verschieben oder diese verschwimmen, sodass Übergänge für Individuen an Vielzahl, Vielfalt und Komplexität stetig zunehmen. Individuen sind insofern aufgefordert, im Übergang zu handeln, indem sie beispielsweise eigene Interessen, Ziele und Fähigkeiten bestimmen und dies in einen Abgleich mit möglichen Bildungsangeboten bringen. Sie müssen zudem Informationen sammeln, aus- und bewerten, Entscheidungen treffen und gegebenenfalls auch verwerfen. Es stellen sich beispielsweise Fragen nach dem Zugang, aber auch nach Anerkennung und Gleichwertigkeit von bislang erworbenen Abschlüssen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass einige Individuen in diesen Prozessen mit unsicheren und unvollständigen Informationen umgehen müssen. Insofern können Übergänge als komplexe Situationen (vgl. DÖRNER 2006, S. 58ff.) gekennzeichnet werden – eine Perspektive, die in diesem Beitrag weiter vertieft wird.

In diesem Beitrag wird auf den Übergang zwischen Bachelor und Master und dabei insbesondere auf das Übergangshandeln von Studierenden fokussiert, um damit zusammenhängende Problem- und mögliche Gestaltungsfelder herauszuarbeiten. Hierzu werden zunächst die gestuften Studiengänge und Übergänge problematisiert und unter Berücksichtigung des derzeitigen Forschungsstands Problemlagen und Desiderate herausgearbeitet (vgl. Kapitel 2). Zur Vertiefung des Übergangs werden Ergebnisse einer Fallstudie zum Übergangshandeln (vgl. RÜSCHEN 2015) skizziert. Mit dieser Perspektive soll der Übergang insbesondere aus Sicht der Studierenden, also derjenigen, die die Übergänge durchlaufen haben, stärker in den Blick genommen und anhand eines Phasenmodells und rekonstruierter Übergängertypen nachgezeichnet werden (vgl. Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse im Kontext der Durchlässigkeit diskutiert, bevor der Beitrag in Kapitel 5 mit einem Fazit und einem Ausblick schließt.

2. Zum Übergang Bachelor – Master

Für die vertiefte Einführung in die Thematik des Übergangs sollen im Folgenden zunächst die Studiengänge Bachelor und Master und damit zusammenhängende Übergänge aus institutioneller Perspektive genauer in den Blick genommen werden (vgl. Kapitel 2.1). Daran anschließend wird der Forschungsstand an der interessierenden Schnittstelle dargelegt (vgl. Kapitel 2.2), um ausgewählte Herausforderungen und Problemlagen zu skizzieren und Forschungsdesiderate aufzuzeigen (vgl. Kapitel 2.3).

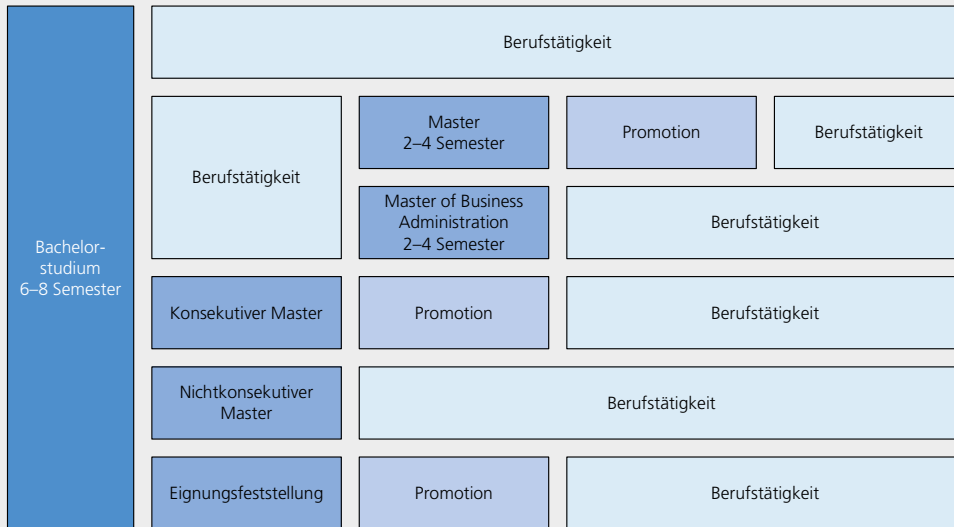
2.1 Gestufte Studiengänge Bachelor und Master und Überlegungen zum Übergang

Mit der Einführung gestufter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses Ende der 1990er-Jahre wurde unter anderem das Ziel verfolgt, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der die Mobilität von Lehrenden und Lernenden fördert und insgesamt zu einer verbesserten Zusammenarbeit von Hochschulen sowie Lehrenden und Lernenden in Europa sowie zu mehr Durchlässigkeit beiträgt (vgl. BMBF 2014; HRK 2004, S. 244; EUROPÄISCHE BILDUNGS-MINISTER 1999; HRK 2007, S. 91). Vor diesem Hintergrund wurden in Deutschland berufsqualifizierende Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt (vgl. KMK 2003; KMK 2010) und mittlerweile auch nahezu vollständig auf diese Struktur umgestellt (vgl. HRK 2014). Der Bachelor gilt als erster berufsqualifizierender Abschluss oder auch als Regelabschluss für die Mehrheit der Studierenden und soll „eine breite wissenschaftliche Qualifizierung“ (KMK 2010, S. 5) ermöglichen. Ihm kommen zwei Funktionen zu: eine abschließende (zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit) und eine transitorische Funktion (zur Aufnahme eines Masterstudiums) (vgl. KMK 2003, S. 2; KMK 2010, S. 3; vgl. auch TEICHLER 2005, S. 315). Der Master gilt als weiterer berufsqualifizierender Abschluss und soll zur fachlichen und wissenschaftlichen Vertiefung oder Verbreiterung beitragen (vgl. KMK 2003, S. 3).

Für Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiums ergeben sich durch die gestufte Studienstruktur zahlreiche Möglichkeiten (vgl. z. B. HEINE 2012, S. 3; vgl. auch GRÜTZMACHER/ORTENBURGER/HEINE 2011, S. 5). Sie können beispielsweise ein Masterstudium aufnehmen, um bestehendes Wissen zu vertiefen oder zu erweitern. Zudem besteht die Möglichkeit, zunächst eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen und gegebenenfalls nach einigen Jahren Berufserfahrung an die Hochschule zurückzukehren. Die Studienphasen können zudem berufsbegleitend absolviert werden, und es ist auch möglich, dass Bachelor und Master an unterschiedlichen Hochschularten oder in zum Teil unterschiedlichen Studienfächern absolviert werden (vgl. KMK 2010, S. 5). Diese Aufzählung ist nicht abschließend.

Insgesamt kann kaum von *dem* Bachelor oder *dem* Master gesprochen werden. Vielmehr zeigt sich eine heterogene Studienlandschaft, die sich in Abhängigkeit von Hochschularten (z. B. Universität, Fachhochschule, diverse weitere, auch private, Anbieter im tertiären Sektor), Studienformen (z. B. Vollzeit-, Teilzeit-, duales Studium, Praxisphasen) oder Studiengangprofilen (konsekutiv, nicht konsekutiv, weiterbildend) weiter ausdifferenziert (vgl. ausführlich RÜSCHEN 2015, S. 56ff.; vgl. auch AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 120ff.). BÜLOW-SCHRAMM führt zudem eine zunehmende vertikale (Stichwort: Eliteuniversitäten) und horizontale (Stichwort: Profilbildung) Differenzierung der Hochschulen an (vgl. BÜLOW-SCHRAMM 2014, S. 272; vgl. auch EULER/SEVERING 2015, S. 14ff.). Nach der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) führen alle Bachelor- und Masterstudiengänge zu dem gleichen Qualifikationsniveau und den gleichen Berechtigungen (vgl. HRK 2007, S. 14). Dies könnte zu der Annahme führen, dass Übergänge zwischen Bachelor und Master problemlos möglich sein müssten. Der Zugang zum Master wird jedoch durch Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen begrenzt. Obligatorische Zugangsvoraussetzung zum Masterstudium ist der Abschluss eines berufsqualifizierenden (Bachelor-)Studienabschlusses. Da-

Abbildung 1: Möglichkeiten im Anschluss an ein Bachelorstudium



Quelle: modifiziert übernommen aus REHN 2007, S. 93

neben können von Ländern und einzelnen Hochschulen weitere Zugangsvoraussetzungen bestimmt sowie Zulassungsbeschränkungen eingeführt werden (vgl. KMK 2010, S. 4; HRK 2008, S. 157ff.; REHN 2007, S. 94). Vor diesem Hintergrund bleibt fraglich, ob mit jedem Bachelor- ein gewünschtes Masterstudium aufgenommen werden kann. Zur Verdeutlichung der Thematik werden exemplarisch drei Übergangsszenarien X1 bis X3 skizziert (im Folgenden nach RÜSCHEN 2015, S. 63ff.):

- ▶ Übergangsszenario X1 stellt einen Übergang von einem Bachelorstudium in Vollzeit an einer Universität in ein konsekutives forschungsorientiertes Masterstudium in Vollzeit an einer Universität dar.
- ▶ Übergangsszenario X2 stellt einen Übergang von einem Bachelorstudium in Teilzeit an einer Universität in ein konsekutives anwendungsorientiertes Masterstudium in Vollzeit an einer Fachhochschule dar.
- ▶ Übergangsszenario X3 stellt einen Übergang für eine/-n Studierende/-n von einem dualen Bachelorstudium an einer Fachhochschule in ein nicht konsekutives forschungsorientiertes Masterstudium in Vollzeit an einer Universität dar.

Mittels der ausgewählten Szenarien soll verdeutlicht werden, dass die skizzierten Übergänge für Studierende möglich, gegebenenfalls unter Auflagen möglich oder auch nicht möglich sein können. Es wäre beispielsweise denkbar, dass eine Mindestnote in einem bestimmten

Abbildung 2: Skizzierung möglicher Übergänge zwischen Bachelor und Master

			Hochschulart																	
			Universität			Gleichgestellte Hochschule			Fachhochschule											
			Ba	Ma		Ba	Ma		Ba	Ma										
				fo	ao		fo	ao		fo	ao									
Studienformen und Studiengangprofil	Vollzeit	konsekutiv nichtkonsekutiv weiterbildend	X1	→	X1														X2	
	Teilzeit	konsekutiv nichtkonsekutiv weiterbildend	X2																	
	Duales Studium	konsekutiv nichtkonsekutiv weiterbildend																		X3
	Fernstudium	konsekutiv nichtkonsekutiv weiterbildend																		
	Internationales Studium	konsekutiv nichtkonsekutiv weiterbildend																		

Legende:
fo: forschungsorientierte Studiengänge
ao: anwendungsorientierte Studiengänge
Ba: Bachelor
Ma: Master

Quelle: RÜSCHEN 2015, S. 63

Studienfach dazu führt, dass Studierende das gewünschte Masterstudium nicht aufnehmen können. Auch wäre denkbar, dass Studierenden besondere Kenntnisse oder relevante Praxiserfahrungen fehlen.

Auch wenn diese Darstellung die Problematik lediglich andeutet, wird davon ausgegangen, dass Studiengänge unterschiedlich sind, zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen der Studierenden führen und dies im Übergang zu Herausforderungen gleichermaßen für Studierende und Hochschulen führen kann. Studierende stehen beispielsweise vor der Herausforderung, Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen für jeden sie interessierenden Studiengang erneut zu prüfen und mit ihrem eigenen abzugleichen. Informationen müssen studiengangspezifisch eingeholt, ausgewertet und bewertet werden. Für Hochschulen dürften sich Fragen der Gleichwertigkeit, Anerkennung und Anrechnung von an anderen Hochschulen und in anderen Studiengängen erworbenen Abschlüssen und erbrachten Leistungen stellen. Vor diesem Hintergrund ist fraglich, ob und wie Hochschulen Übergänge von Studierenden beispielsweise zwischen unterschiedlichen Studienfächern und Hochschularten ermöglichen.

2.2 Bisheriger Forschungsstand zum Übergang Bachelor – Master

Der Verbleib von Bachelorabsolventinnen und -absolventen wird seit Einführung der gestuften Studiengänge durch die empirisch-quantitativ ausgerichtete Hochschulforschung¹ aufgenommen. Die bisherigen Ergebnisse an der interessierenden Schnittstelle werden im Folgenden anhand ausgewählter Kennzahlen bezogen auf befragte Bachelor- und Masterstudierende und -absolventen an Universitäten aufgenommen (für einen ausführlichen Überblick zum Forschungsstand und der Anlage der einzelnen Studien vgl. RÜSCHEN 2015, S. 71ff. sowie S. 155ff.):

- (1) Übergangsquote: Übergreifend über einzelne Studien und den Zeitverlauf zeigt sich, dass ca. drei Viertel der befragten Bachelorstudenten und -absolventen an Universitäten ein Masterstudium aufnehmen möchten oder bereits aufgenommen haben (vgl. z. B. MINKS/BRIEDIS 2005, S. 83f.; ALESÌ/SCHOMBURG/TEICHLER 2010, S. 30f.; HEINE 2012, S. 13).
- (2) Als *Motive für die Aufnahme eines Masterstudiums* werden am häufigsten die Verbesserung beruflicher Chancen und die Möglichkeit zur persönlichen oder fachlichen Weiterbildung angeführt (vgl. z. B. MINKS/BRIEDIS 2005, S. 91f.; HEINE 2012, S. 28; SCHELLER u. a. 2013, S. 9f.).
- (3) In den empirischen Studien wird zudem deutlich, dass Studierende die *Entscheidung zur Aufnahme eines Masterstudiums* frühzeitig treffen, und zwar in der Regel vor oder während des Bachelorstudiums, seltener danach (vgl. MINKS/BRIEDIS 2005, S. 90f.; SCHELLER u. a. 2013, S. 11).
- (4) In den Befragungen wird auch deutlich, dass der *Zugang zum Masterstudium* durch zahlreiche Zugangsvoraussetzungen und Zulassungsbeschränkungen begrenzt ist. SCHELLER u. a. (2013) zufolge gaben 68 Prozent der von ihnen befragten Masterstudierenden im Wintersemester 2011/2012 an, dass sie zwischen zwei und vier Zugangsvoraussetzungen erfüllen mussten, um ein Masterstudium aufnehmen zu können.² Hierzu gehören der Studienabschluss in einem bestimmten Fach, der Nachweis einer Mindestnote, formale Leistungsnachweise oder eine Motivationsbegründung (vgl. SCHELLER u. a. 2013, S. 17f.; vgl. ähnlich auch MINKS/BRIEDIS 2005, S. 88f.). Daneben sehen sich Studieninteressierte mit Zulassungsbeschränkungen konfrontiert (vgl. auch vgl. HIMPELE 2014, S. 104; KMK 2014, S. 2f.).

1 Hierzu werden beispielsweise Studierenden- und Absolventenbefragungen des International Centre for Higher Education Research (INCHER, Kassel), des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, Hannover), der Arbeitsgruppe Hochschulforschung (AG Hochschulforschung, Konstanz) oder des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE, Gütersloh) herangezogen. Die Daten variieren in Abhängigkeit von Datengrundlage der betrachteten Studien-, Fach-, Hochschulart und vieles mehr, zeichnen aber übergreifend vergleichbare Linien nach.

2 Da in der Studie von SCHELLER u. a. (2013) ausschließlich Masterstudierende befragt wurden, konnten nur Aussagen dieser Gruppe berücksichtigt werden. Offen ist die Sichtweise derjenigen, die ein Masterstudium aufnehmen wollten, dies aber gegebenenfalls aufgrund nicht erfüllter Zugangsvoraussetzungen nicht konnten.

(5) Zudem zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Studierenden (90 %) an der *Wunschhochschule und auch im Wunschfach* des Masters studiert (vgl. HEINE 2012, S. 23). Studierende bleiben tendenziell für ein Masterstudium an der Hochschule ihres Bachelorstudiums (vgl. MINKS/BRIEDIS 2005, S. 86). Ein Hochschulartwechsel wird insbesondere von Studierenden vorgenommen, die ein Bachelorstudium an einer Fachhochschule absolviert haben und nun ein Masterstudium an einer Universität anstreben (vgl. SCHELLER u. a. 2013, S. 14f.).

Die Ergebnisse erhärten die Vermutung, dass der Bachelorabschluss von den Studierenden weniger als Regelabschluss für alle, sondern vielmehr als „Abschluss zweiter Klasse“ (HIMPELE 2014, S. 107; Hervorh. i. O.) interpretiert wird. Zudem wird deutlich, dass sich Studierende frühzeitig für die Aufnahme eines Masterstudiums entscheiden, um insbesondere ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Hier wäre genauer zu untersuchen, welche Karriereperspektiven mit einem Bachelorabschluss verbunden sind (vgl. HIMPELE 2014, S. 114). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Studierenden- und Absolventenbefragungen, dass Hochschulen von einer Vielfalt und Vielzahl an Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen Gebrauch machen, sodass nicht jede/-r Studieninteressierte das gewünschte Masterstudium aufnehmen kann. An verschiedenen Stellen wird deshalb auch von einer neuen „Schwelle“ (vgl. HARTL u. a. 2014, S. 180), „Barriere“ (vgl. HEINE 2012; HIMPELE 2014) oder „Hürde“ (vgl. BANSCHERUS u. a. 2009, S. 23) im Bildungs- respektive Hochschulsystem gesprochen, die selektiv wirkt. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Thematik bei weiter steigenden Studierenden- und Absolventenzahlen verschärfen wird. In diesem Zusammenhang dürften sich zukünftig Fragen und Herausforderungen der Durchlässigkeit sowie Anerkennung und Gleichwertigkeit von Studienleistungen für Studierende und Hochschulen vermehrt stellen.

2.3 Offene Fragen und Desiderate

In der bislang vorgenommenen Darstellung wurde die gestufte Studienstruktur skizziert und die Heterogenität der Studienlandschaft und damit einhergehend der Übergänge aufgenommen. Der Forschungsstand konnte erste Befunde und Problemlagen, die sich für Studierende und Hochschulen im Übergang stellen können, aufzeigen. Neben dem hier skizzierten Forschungsstand finden sich Untersuchungen, die den Übergang in ein Masterstudium entscheidungstheoretisch (vgl. JUNGBAUER 2011) oder genderspezifisch (vgl. HIMPELE/KNAUF 2011) betrachten und damit weitere Aspekte beleuchten. Die skizzierten Übergangsszenarien aus Kapitel 2.1 könnten zudem Anlass zu der Vermutung geben, dass Übergänge zwischen unterschiedlichen Hochschularten, studierten Fächern oder unterschiedlichen Profilierungen nicht problemlos möglich sind und sich in diesem Zusammenhang – neben anderen – auch Fragen der Durchlässigkeit stellen. Bedeutsam erscheint es vor diesem Hintergrund zu erforschen, wie diejenigen, die die Übergänge durchlaufen, diese erleben. Es fehlen Erkenntnisse dazu, wie Studierende im Übergang handeln, welche Herausforderungen sich gegebenenfalls stellen und wie sie diese bewältigen. Genaugenommen fehlt es in der Übergangsfor-

schung an Erkenntnissen zu Übergangsverläufen, um beispielsweise Problemfelder im Übergang herauszuarbeiten und darauf basierend Studiengänge und Übergänge durchlässiger zu gestalten. An diesem Desiderat wurde in einer Fallstudie angesetzt, die im Folgenden in ihrer Anlage und in ihren zentralen Ergebnissen vorgestellt wird.

3. Fallstudie zum Übergang(-shandeln)

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf Daten, die im Rahmen einer Fallstudie an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät einer Universität im Jahr 2012 erhoben wurden (vgl. RÜSCHEN 2015). Im Kern ging es darum, Übergangshandeln von Studierenden im Übergang in ein Masterstudium zu rekonstruieren.

3.1 Zum Kontext der Fallstudie

Die Fallstudie wurde mit dem Ziel durchgeführt, das Handeln von Studierenden in Übergangsprozessen in der Tiefe zu erforschen (vgl. PUNCH 1998, S. 150; LAMNEK 2005, S. 298ff.). Hierzu wurde zunächst das Forschungsfeld insbesondere über (1) die Masterstudiengänge sowie (2) die Perspektiven der beratenden Akteure (z.B. Studiengangsberater/-innen) charakterisiert.

(ad1) Die Masterstudiengänge der Fakultät sind forschungsorientierte Studiengänge, umfassen einen Workload von 120 Leistungspunkten in vier Semestern und können jeweils zum Sommer- sowie Wintersemester aufgenommen werden. Die Studiengänge unterscheiden sich unter anderem durch ihre Profile (z. B. internationale Ausrichtung oder Studienschwerpunkte in Sprache und Kultur). Die Zugangsvoraussetzungen sind in der Masterprüfungsordnung und entsprechenden Änderungssatzungen der Fakultät festgelegt (vgl. FAKULTÄT FÜR WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 2006; 2009; 2011). In der Regel wird ein bestimmter Bachelorabschluss oder ein gleichwertiger oder vergleichbarer forschungsorientierter Studienabschluss mit einer jeweils festgelegten Abschlussnote vorausgesetzt. Alternativ zur Zugangsnote wird eine sogenannte 35-Prozent-Regel eingeführt: Sofern Studierende zu den besten 35 Prozent ihres Jahrgangs gehören, können sie ein Masterstudium aufnehmen, auch wenn sie die ursprünglich festgelegte Mindestnote nicht erreicht haben (vgl. FAKULTÄT FÜR WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 2009, S. 2f.). Die Studiengänge sind nicht zulassungsbeschränkt.

(ad2) Neben der Analyse der Studiengänge wurde auch die Sicht der beratenden Akteure der Fakultät (z. B. Studiengangsberater/-innen) mittels Fokusgruppeninterviews (vgl. MERTON/FISKE/KENDALL 1956) zum Übergang der Studierenden aufgenommen. In den Fokusgruppen wurden beispielsweise Zugangsvoraussetzungen, alternative Auswahlverfahren sowie die Sicht auf die Studierenden diskutiert (vgl. ausführlich zu weiteren Aspekten sowie den Ergebnissen dieser Befragung: RÜSCHEN 2015, S. 225ff.). Insgesamt wurde deutlich, dass der

Zugang insbesondere für externe Studierende³ als problematisch interpretiert wird. Zudem haben die Beratenden den Eindruck, dass die Studierenden im Anschluss an ein Bachelorstudium nahezu ausschließlich ein Masterstudium anstreben und einen ersten Berufseinstieg nicht in Erwägung ziehen. Dies führt auch zu unterschiedlichen Beobachtungen, dass Studierende beispielsweise strategisch Module wählen. Der Master gilt aus Sicht der Beratenden für die Studierenden als „Allheilmittel“, dessen Aufnahme von den Studierenden kaum reflektiert wird.

3.2 Forschungsmethodologischer und -methodischer Bezugsrahmen

Für die Befragung der Studierenden wurden insgesamt acht Masterstudierende aus fünf Studiengängen ausgewählt und rückblickend zu ihrem Übergang befragt. Bei der Fallauswahl wurde unter anderem die Herkunft des Bachelorabschlusses der Studierenden berücksichtigt, da davon ausgegangen wurde, dass sich der Übergang für interne Studierende gegebenenfalls anders darstellt als für externe Studierende. Die leitenden Forschungsfragen zielten darauf herauszufinden, wie Studierende ihren Übergang kennzeichnen, wie sie im Übergang gehandelt haben und ob es möglich ist, Übergangshandeln der Studierenden in einem Modell darzustellen.

Forschungsmethodologisch wird die Studie in der rekonstruktiven Sozialforschung verankert (vgl. BOHNSACK 2008; MEUSER 2011). BOHNSACK (2008) folgend wird davon ausgegangen, dass sowohl das Forscherhandeln als auch der Forschungsgegenstand rekonstruktiv sind und sich im Forschungsprozess verändern können (vgl. BOHNSACK 2008, S. 32ff.). Somit wurde einer Offenheit im Forschungsprozess gefolgt, um das soziale Phänomen Übergangshandeln in der Tiefe erforschen und einen Beitrag zur Theoriegenerierung am interessierenden Übergang leisten zu können (vgl. hierzu auch FELDEN 2010, S. 26f.; BOHNSACK 2008, S. 20).

Zur Datenerhebung wurden narrative Interviews (vgl. SCHÜTZE 1983; 1984; 1987) geführt sowie Flussdiagramme (vgl. SCHEELE/GROEBEN 1988; vgl. auch KREMER 2003) von den Studierenden gelegt. Ziel war es, die soziale Wirklichkeit des Übergangs mittels der gewählten Forschungsmethoden so zu erfassen, wie sie von den Studierenden erlebt wurde. Für die Erfassung und anschließende Rekonstruktion des Übergangs eignet sich das narrative Interview sehr gut, da die Studierenden nach einer offenen Erzählaufforderung in einer Stegreiferzählung von ihrem Übergangsprozess das erzählen, was aus ihrer Sicht bedeutsam ist, und somit nicht von vorgegebenen Fragen der Interviewerin gelenkt werden. Erst nach Abschluss der Erzählphase wurden Verständnis- und Erläuterungsfragen gestellt. Die Flussdiagramme wurden im Anschluss an die Interviews von den Studierenden gelegt und boten die Möglichkeit zur grafischen Veranschaulichung des Übergangsprozesses.

Die Datenauswertung erfolgte mittels dokumentarischer Methode (vgl. BOHNSACK 2008, S. 134ff.; NOHL 2012, S. 40ff.), um „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch

3 Interne Studierende sind diejenigen, die ihren Bachelorabschluss an der Universität der Fallstudie erworben haben, externe Studierende sind hingegen diejenigen, die ihren Abschluss an einer anderen Hochschule erworben haben.

zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (BOHNSACK/NENTWIG-GESEMANN/NOHL 2013, S. 9) zu erhalten. Da das handlungsleitende (implizite, atheoretische) Wissen der Studierenden im Übergang in ein Masterstudium rekonstruiert werden soll, schien das gewählte Verfahren passend zu sein. Die zuvor erstellten Interviewtranskripte wurden im Auswertungsprozess nach den vier Analyseschritten der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. BOHNSACK 2008, S. 134ff.; NOHL 2012, S. 40ff.). Im ersten Auswertungsschritt der formulierenden Interpretation wurde der thematische Rahmen der Erzählung in Ober- und Unterthemen gegliedert und das Gesagte mit eigenen Worten der Forscherin wiedergegeben. Es ging in diesem Schritt darum herauszuarbeiten, was ein Befragter wörtlich gesagt hat (vgl. BOHNSACK 2008, S. 134f.). Im darauffolgenden Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation ging es um den dokumentarischen Sinn und damit um die Frage, wie ein Befragter ein Thema dargestellt hat. Es geht um die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen ein Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d. h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (BOHNSACK 2008, S. 135; Hervorh. i. O.). Im dritten Auswertungsschritt der Fallbeschreibung wurden die Ergebnisse der bisherigen Auswertungsschritte zusammengestellt, bevor im vierten Auswertungsschritt sinn- und sozio-genetische Typen gebildet wurden.

3.3 Ergebnisse zum Übergangshandeln

Im Folgenden werden ausschließlich die fallübergreifenden Ergebnisse der Studie dargestellt (für einen vertieften Einblick in die fallbezogenen und fallübergreifenden Ergebnisse vgl. RÜSCHEN 2015, S. 305ff.). Aufbauend auf den fallbezogenen Analysen konnten fallübergreifend (1) ein Phasenmodell und (2) eine Übergängertypik rekonstruiert werden.

(ad 1) Phasenmodell

Insgesamt wurden sieben Phasen des Übergangshandelns rekonstruiert, die im Folgenden kurz erläutert und anschließend grafisch veranschaulicht werden.

In Phase 1 kennzeichnen die Studierenden die jeweilige Ausgangssituation ihres Übergangs. Die Befragten thematisieren ihre Studiengänge, eigene Interessen, Stärken und Fähigkeiten, äußere Umstände oder einen von vornherein feststehenden Plan. Auch die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der aktuellen beruflichen oder studienbezogenen Situation konnte bei einzelnen Studierenden als Ausgangspunkt für Übergangshandeln identifiziert werden. Phase 1 war für einige Befragte problembehaftet, für andere nicht.

In Phase 2 treffen die Studierenden ihre erste Entscheidung hinsichtlich der Frage, was sie im Anschluss an ihre aktuelle Situation machen möchten. Hier wurde entweder ein Masterstudium oder ein Berufseinstieg angesprochen. Beide genannten Optionen sind meist noch offen respektive unkonkret. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten ihre

ersten Entscheidungen in dieser Phase unter Unsicherheit und mit unvollständigem Wissen treffen.

In Phase 3 informieren sich die Studierenden zunächst noch unspezifisch über Studiemöglichkeiten oder einen Berufseinstieg. Die Befragten erzählen in dieser Phase unter anderem von ihren Studiengangrecherchen, sie interessierenden Studienangeboten (respektive Stellenangeboten) und ihren jeweiligen Vorgehensweisen. Einige Studierende haben bereits konkrete Vorstellungen zum Beispiel hinsichtlich eines Studienorts und wissen damit einhergehend, an welcher Hochschule sie in welchem Masterstudiengang studieren möchten. Daher beschäftigen sich diese Studierenden mit den Zugangsvoraussetzungen eines bestimmten Studiengangs, während andere Studierende beispielsweise über das Studienangebot allgemeiner nachdenken und sich informieren. In dieser Phase fällt auf, dass eine Orientierung vordergründig am Studienangebot und weniger an Fragen individueller Interessen, Stärken und Fähigkeiten der Studierenden ausgerichtet ist. Denkbar ist allerdings, dass derartige Überlegungen zur eigenen Person implizit in den Studiengangrecherchen mitgeführt werden. Auffällig sind in dieser Orientierungsphase die Faktoren Zeit (ausreichend verfügbare Zeit versus Zeitknappheit für eigene Recherchen, Überlegungen, Entscheidungen) und der Ort der Hochschule.

In Phase 4 findet eine intensivere Orientierung der meisten befragten Studierenden hinsichtlich eines konkreten Wunschstudiengangs statt. Hier geht es nochmals um Vorgehensweisen und Ergebnisse der eigenen Recherchen. Im Zentrum der Erzählungen stehen das Kennenlernen und der Umgang mit den Zugangsvoraussetzungen der jeweiligen Masterstudiengänge. Einige Befragte stellen in dieser Phase fest, dass sie die Zugangsvoraussetzungen ihres Wunschstudiengangs nicht erfüllen. Sie entwickeln davon ausgehend unterschiedliche Strategien zur Aufnahme eines Masterstudiums, indem sie beispielsweise strategisch handeln oder nach dem Versuch-und-Irrtum-Prinzip Lösungen ausprobieren. Die Zugangsvoraussetzungen werden von einigen Befragten als problematisch, von anderen als unproblematisch wahrgenommen. Damit einher gehen insbesondere bei erst genannter Gruppe zum Teil starke Emotionen respektive Belastungen. Insgesamt zeigt sich auch in dieser Phase, dass einige Studierende unter Unsicherheit und mit unvollständigem Wissen handeln, wohingegen andere Studierende auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und dieses auf ihre eigene Situation anwenden.

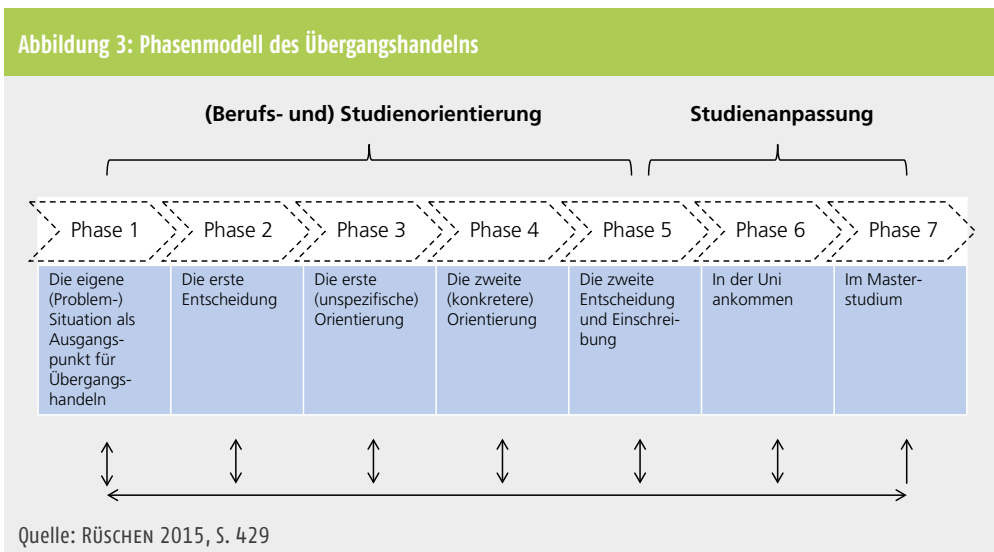
In Phase 5 entscheiden sich die Befragten für die Aufnahme eines (Master-)Studiums und schreiben sich an der Hochschule für einen Studiengang ein. Einige Befragte müssen sich zunächst in ein Bachelorstudium einschreiben, um fehlende Zugangsvoraussetzungen nachzuholen und damit die Gleichwertigkeit ihres Bachelorabschlusses für die Aufnahme eines Masterstudiums zu erhalten. Andere Studierende, die die Zugangsvoraussetzungen nicht erfüllen, schreiben sich parallel in mehrere Studiengänge ein, um zumindest irgendein Masterstudium aufnehmen zu können. Wieder andere haben bereits im Vorfeld einen anderen als

den gewünschten Studiengang aufgenommen. Auch werden Studiengänge aufgrund veränderter beruflicher Ziele gewechselt. Insgesamt zeigen sich in dieser Phase unterschiedliche Strategien der Studierenden, um in einem Masterstudium studieren zu können. Der Zugang zum Masterstudium erweist sich für diejenigen als problematisch, die die Voraussetzungen nicht erfüllen, nicht kennen oder falsch bewertet haben.

In Phase 6 wird deutlich, dass und wie die Befragten in der Universität angekommen sind. Einige stellen beispielsweise Unterschiede zwischen einem Studium an der Universität und einer Fachhochschule fest, andere kennzeichnen ihr Ankommen in der Universität über das Kennenlernen von Kommilitoninnen und Kommilitonen und Professorinnen und Professoren, andere beziehen sich auf organisatorische Rahmenbedingungen wie die Modulan- und -abmeldung oder die Prüfungsorganisation.

Phase 7 umfasst das Ankommen der Befragten in einem Masterstudiengang an der Universität. In dieser Phase geht es beispielsweise um Inhalte, organisatorische Rahmenbedingungen, aber auch um Bewertungen des Studienangebots und der eigenen (Un-)Zufriedenheit damit. Es zeigen sich positive und zum Teil auch negative Emotionen bei den Befragten. Insgesamt wird deutlich, dass einige Studierende nicht in ihrem Wunschstudiengang angekommen sind. Hier zeigt sich nochmals, dass Handlungsstrategien entwickelt und umgesetzt wurden, die zu veränderten Studienentscheidungen geführt haben.

Die oben skizzierten Phasen lassen sich folgendermaßen zusammenführen:



Mit diesem Phasenmodell handelt es sich um ein heuristisches Modell, das Hinweise zum Übergangshandeln gibt, dieses jedoch nicht vollständig abbilden kann und will. Im Prozess der Datenauswertung hat sich gezeigt, dass nicht alle befragten Studierenden alle Phasen durchlaufen haben. Differenziert man nach internen und externen Studierenden, so zeigt sich beispielsweise, dass bei den internen Studierenden nur eine kurze Orientierungsphase stattgefunden hat, sodass hier davon ausgegangen wird, dass Phase 3 und Phase 4 für diese Studierenden eine gemeinsame Phase bilden. Zudem haben die internen Studierenden keine Phase sechs durchlaufen. Dies kann damit zusammenhängen, dass sie bereits an der Universität studieren und sich nicht neu zurechtfinden müssen. Sie verfügen über internes Wissen über Strukturen, Prozesse, Personen und Beratungsangebote sowie zum Studienangebot. Wie in der Grafik des Phasenmodells bereits durch die Pfeile angedeutet, können Wechsel zwischen den Phasen in beide Richtungen stattfinden. Gleichsam müssen die Phasen nicht nacheinander durchlaufen werden. Insgesamt ergibt sich die Schwierigkeit einer jeweils trennscharfen Abgrenzung einzelner Phasen, auch hinsichtlich Dauer und Intensität. Phasenübergreifend zeigen sich einerseits Phasen der Berufs- und Studienorientierung (Phase 1 bis 5) sowie Phasen der Studienanpassung (Phase 5 bis 7).

(ad 2) Übergängertypik

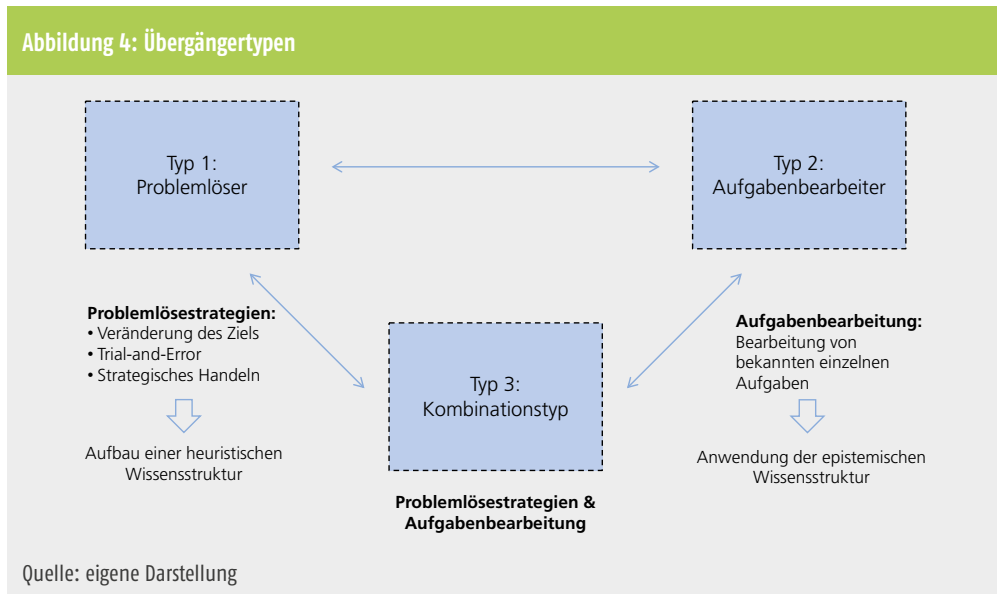
In den Phasen des Übergangshandelns und rekurrierend auf DÖRNER'S (1987) Ausführungen zum Problemlösen als besonderer Form des Handelns konnten drei Übergängertypen rekonstruiert werden: Problemlöser (Typ 1), Aufgabenbearbeiter (Typ 2) und eine Kombination aus beiden zuvor genannten Typen (Typ 3).

Der *Problemlöser* zeichnet sich darüber aus, dass er in Handlungssituationen ein Problem lösen respektive eine Hürde überwinden muss, um sein Ziel (hier: Masterstudium) zu erreichen. Studierende dieses Typs haben in der Studie die vorgefundenen Probleme beispielsweise bezüglich der Zugangsvoraussetzungen gelöst, indem sie einen anderen Studiengang als ursprünglich gewünscht aufnehmen, strategisch vorgehen oder per Versuch und Irrtum versuchen, ihr Ziel zu erreichen.

Der *Aufgabenbearbeiter* findet kein Problem vor, sondern eine Aufgabe. Studierende dieses Typs wissen, wo sie Informationen erhalten, wann sie was bei wem einreichen müssen, wen sie bei Fragen ansprechen können und wie sie insgesamt vorgehen müssen, um ihr gewünschtes Masterstudium aufnehmen zu können.

Der *Kombinationstyp* ist ein Mischtyp aus den zwei zuvor genannten. Studierende dieses Typs finden teilweise Probleme vor, die sie lösen müssen, aber auch Aufgaben, die bearbeitet werden können.

Folgende Grafik nimmt diesen Zusammenhang nochmals auf:



Ob ein Studierender ein Problem oder eine Aufgabe vorfindet, hängt einerseits vom Individuum (z. B. von vorhandenen Wissensstrukturen, bisherigen Erfahrungen, Fähigkeiten und Sichtweisen) und andererseits von Situationen und entsprechenden Kontextbedingungen (z. B. Hochschulabschluss, Zugangsvoraussetzungen, Hochschulart) ab (vgl. DÖRNER 1987, S. 10; BIESTA 2009, S. 668). Ein und dasselbe soziale Phänomen eines Übergangs kann insofern für einen Studierenden ein Problem darstellen, für dessen Lösung die Entwicklung einer heuristischen Wissensstruktur erforderlich ist, wohingegen es für einen anderen Studierenden lediglich eine Aufgabe sein kann, die mit bestehenden Wissensstrukturen bearbeitet werden kann.

4. Zur Durchlässigkeit am Übergang zwischen Bachelor und Master

Mit der Einführung gestufter Studiengänge war unter anderem das Ziel verbunden, mehr Mobilität für Lehrende und Lernende auf europäischer und nationaler Ebene im Hochschulbereich zu schaffen. Dies erfordert Studienstrukturen, die insofern durchlässig sind, als dass Übergänge von Individuen zwischen Studiengängen und -stufen, zwischen Hochschulen auf nationaler und europäischer Ebene sowie zwischen Hochschulsystem und Arbeitsmarkt möglich sind (vgl. HRK 2007, S. 91f.). Dabei ist die Forderung nach durchlässigen Strukturen im Bildungssystem keinesfalls neu. Bereits im Jahr 1972 formulierte der Deutsche Bildungsrat: „Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet

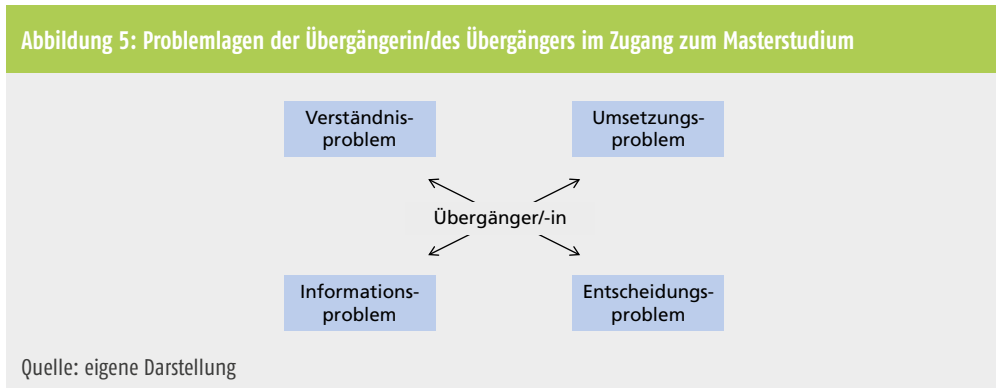
sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann. Zwar können Chancen, die angeboten, aber – aus welchen Gründen auch immer – nicht wahrgenommen wurden, nicht unbegrenzt offengehalten werden. Doch soll es grundsätzlich möglich sein, versäumte Chancen einzuholen“ (DEUTSCHER BILDUNGS RAT 1972, S. 38). Dieses Postulat stellt einerseits Herausforderungen an die Individuen, die ihre Bildungs- und Studienverläufe individuell vollziehen, und andererseits an die Bildungsinstitutionen, die auf struktureller Ebene Übergänge ermöglichen (vgl. BÜLOW-SCHRAMM 2014, S. 281; vgl. auch FROMMBERGER 2012, S. 81f.).

Mit Blick auf Durchlässigkeitsfragen am Übergang in ein Masterstudium lässt sich insbesondere der Zugang zum Masterstudium anführen, der gleichermaßen für Studierende als auch für Hochschulen problematisch sein kann. Die Ergebnisse der empirischen Übergangsforschung (vgl. Kapitel 2.2) haben gezeigt, dass der Zugang zum Masterstudium durch zahlreiche Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen begrenzt und damit nicht für jeden Studieninteressierten möglich ist. Mit Blick auf die Fallstudie und das dort rekonstruierte Phasenmodell wurde ebenfalls deutlich, dass Fragen des Zugangs zum Master eine bedeutende Rolle in den Handlungsprozessen der Studierenden einnehmen. Alle in der Fallstudie befragten Studierenden haben sich mit den Zugangsvoraussetzungen ihres gewünschten Studiengangs beschäftigt, insbesondere in den Phasen 3, 4 und 5 (vgl. Kapitel 3.3). Auch die rekonstruierten Übergängertypen lassen Hinweise dahingehend erkennen, dass Übergangshandeln für einige Studierende Aufgabenbearbeitung und für andere Studierende Problemlösen bedeuten kann. Während einige Studierende den Übergang subjektiv kaum als solchen wahrnehmen, da sie beispielsweise die Zugangsvoraussetzungen erfüllen, ihr Studium an derselben Hochschule fortführen und hier Strukturen, Prozesse und Personen kennen (vgl. Typ Aufgabenbearbeiter), kann ein Übergang für andere Studierende ein Problem darstellen respektive mehrere Problemsituationen umfassen (vgl. Typ Problemlöser). Bezogen auf den Typ des Problemlösers lassen sich vier Arten von Problemen unterscheiden, die Studierende im Zugang zum Masterstudium haben können: (1) Informationsproblem, (2) Verständnisproblem, (3) Entscheidungsproblem und/oder (4) Umsetzungsproblem:

- (1) Informationsproblem bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Studieninteressierten relevante Informationen beispielsweise bezüglich der Zugangsvoraussetzungen nicht kennen.
- (2) Verständnisproblem heißt, dass Studierende zwar Informationen beispielsweise zu den Zugangsvoraussetzungen besitzen, diese aber nicht vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kompetenzen und Qualifikationen bewerten können und/oder falsch bewerten.
- (3) Entscheidungsproblem bedeutet, dass Studierende die relevanten Informationen besitzen und auch verstehen, sich aber vor dem Hintergrund des Studienangebots und vielfältiger Optionen nicht entscheiden können.

- (4) Umsetzungsproblem bezeichnet das Problem, dass die Studierenden die Zugangsvoraussetzungen kennen und verstehen, diese jedoch mit ihrem bisherigen Studienabschluss nicht erfüllen.

Folgende Grafik nimmt diese Problemlagen nochmals auf:



Neben der Sichtweise der Studierenden, für die sich die oben genannten Probleme stellen können und die die Durchlässigkeit am Übergang subjektiv gegebenenfalls anders empfinden, als durch die Studienstruktur angelegt, stellen sich auch Fragen und Herausforderungen der Durchlässigkeit für Hochschulen, beispielsweise Fragen der Anrechnung, Anerkennung und Gleichwertigkeitsprüfung von bereits erbrachten Studienleistungen, aber auch beruflich erworbener Kompetenzen und Qualifikationen. In der bisherigen Hochschulpraxis werden Studienabschlüsse auf Basis bestehender Workloads (Leistungspunkte) hinsichtlich der vorliegenden Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudium geprüft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob und wie Hochschulen die unterschiedlichen Kompetenzen und Qualifikationen, die Studierende in ihren individuellen Lern- und Berufsbiografien (z. B. in Formen dualer Studiengänge, Berufserfahrungen durch erste Berufstätigkeit) erworben haben, anerkennen. Dies dürfte sich auch nach Hochschularten sowie Fachrichtungen unterscheiden und kann als eine große Herausforderung für Hochschulen in den kommenden Jahren gesehen werden. Daneben stellen sich neben vielfältigen Fragen des Zugangs und der Anerkennung und Anrechnung von Studienleistungen auch Fragen danach, wie Studienanfänger/-innen in die Studiengänge integriert und individuelle Lern- und Berufsbiographien, Fähigkeiten und Zielsetzungen des Einzelnen berücksichtigt werden können. BÜLOW-SCHRAMM fordert vor diesem Hintergrund eine „Studienreform der Übergänge“ (BÜLOW-SCHRAMM 2014, S. 275), die diese Herausforderungen aufnimmt.

5. Fazit und Ausblick

Im Beitrag erfolgte eine Darstellung des Übergangs zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen, indem die gestuften Studiengänge und mögliche Übergänge skizziert und unter Berücksichtigung des Forschungsstands weiter ausdifferenziert wurden. Ergebnisse einer Fallstudie zu Übergangsverläufen von Studierenden konnten die Subjektperspektive der Übergänger/-innen ins Zentrum stellen und aus dieser Perspektive Phasen des Übergangshandelns sowie Übergängertypen rekonstruieren.

Deutlich wurde in den Ausführungen, dass das Ziel der Einführung gestufter Studiengänge hinsichtlich erhöhter Mobilität und Durchlässigkeit zwar prinzipiell in der Studienstruktur angelegt ist, aber in der Praxis und aus individueller studentischer Sicht durchaus zu Problemlagen führen kann. Neben Fragen des Zugangs, der Anrechnung und Anerkennung von Leistungen werden sich durch Übergänge an der interessierenden Schnittstelle auch Fragen mit Blick auf die Studiengang- und Übergangsgestaltung stellen, mit denen sich Hochschulen in den kommenden Jahren auseinandersetzen müssen.

Literatur

- ALESI, Bettina; SCHOMBURG, Harald; TEICHLER, Ulrich: Humankapitalpotentiale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Studien zum deutschen Innovationssystem 13/2010 – URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHER.pdf (Stand: 20.05.2015)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014
- BANSCHERUS, Ulf u. a.: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt 2009 – URL: https://www.researchgate.net/profile/Ulf_Banscherus/publication/299991001_Der_Bologna-Prozess_zwischen_Anspruch_und_Wirklichkeit_die_europaischen_Ziele_und_ihre_Umsetzung_in_Deutschland_eine_Expertise_im_Auftrag_der_Max-Traeger-Stiftung/links/5707bdb608aea6608133177c/Der-Bologna-Prozess-zwischen-Anspruch-und-Wirklichkeit-die-europaischen-Ziele-und-ihre-Umsetzung-in-Deutschland-eine-Expertise-im-Auftrag-der-Max-Traeger-Stiftung.pdf (Stand: 20.05.2015)
- BANSCHERUS, Ulf u. a.: Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014
- BIESTA, Gerd: Problemlösen. In: ANDRESEN, Sabine u. a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2009, S. 666–681

- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung – BMBF: Die Entwicklung von den Anfängen bis heute. Berlin 2014 – URL: <http://www.bmbf.de/de/15553.php> (Stand: 20.05.2015)
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen und Farmington Hills 2008
- BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael: Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris; NOHL, Arnd-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktualisierte Auflage. Dordrecht 2013, S. 9–32
- BROCK, Dietmar: Übergangsforschung. In: BROCK, Dietmar u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München 1991, S. 9–28
- BÜLOW-SCHRAMM, Margret: Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule. In: BANSCHERUS, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 269–286
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Auflage. Stuttgart 1972
- DÖRNER, Dietrich: Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Auflage. Stuttgart u. a. 1987
- DÖRNER, Dietrich: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg 2006
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2015
- EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER: Bologna-Erklärung. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999. Bologna 1999 – URL: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf (Stand: 20.05.2015)
- FAKULTÄT FÜR WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN: Prüfungsordnung für die Masterstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, International Business Studies, International Economics, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn vom 6. Juni 2006. Paderborn 2006
- FAKULTÄT FÜR WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN: Satzung zur Änderung der Prüfungsordnung für die Masterstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, International Business Studies, International Economics, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn vom 4. August 2009. Paderborn 2009
- FAKULTÄT FÜR WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN: Zweite Satzung zur Änderung der Prüfungsordnung für die Masterstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, International Business Studies, International Economics, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn vom 28. April 2011. Paderborn 2011

- FELDEN, Heide von: Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: FELDEN, Heide von; SCHIENER, Jürgen (Hrsg.): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden 2010, S. 2141
- FROMMBERGER, Dietmar: Transitions and Research on Transitions in Vocational Education and Training. In: HIPFACH-SCHNEIDER, Ute; TOTH, Bernadette (Hrsg.): VET Research Report 2009. ReferNet-Research Report. Bonn 2009, S. 117–153
- FROMMBERGER, Dietmar: Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: BÜCHTER, Karin; DEHNPOSTEL, Peter; HANF, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld 2012, S. 81–97
- GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E.: Übergangsforschung über die Bildungsorganisation Universität. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 29, hrsg. v. GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E.: Übergänge in und aus Universität gestalten (2011) 5 S. 1–7 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws29/editorial_ws29-ht2011.pdf (Stand: 21.08.2018)
- GRÜTZMACHER, Judith; ORTENBURGER, Andreas; HEINE, Christoph: Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10. In: HIS Forum Hochschule (2011) 7. Hannover 2011 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf (Stand: 28.06.2018)
- HARTL, Jakob; THALER, Bianca; UNGER, Martin: Übergänge ins und im Hochschulsystem im europäischen Vergleich. In: BANSCHERUS, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 173–190
- HEINE, Christoph: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. In: HIS Forum Hochschule (2012) 7. Hannover 2012 – URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf (Stand: 28.06.2018)
- HIMPELE, Klemens: Der Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium. In: BANSCHERUS, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 99–116
- HIMPELE, Klemens; KNAUF, Anne: Gender-Aspekte beim Übergang vom Bachelor zum Master. In: Wissenschaft und Geschlecht. Erfolge, Herausforderungen und Perspektiven. bdwi-Studienheft (2011) 8, S. 35–38
- HRK (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ): Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8. Bonn 2004

- HRK: Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 5. Bonn 2007
- HRK: Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8. Bonn 2008
- HRK: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2014/2015. In: Statistiken zur Hochschulpolitik, Nr. 1. Bonn 2014 – URL: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Stat-2014_WS_2014_15.pdf (Stand: 28.06.2018)
- JUNGBAUER, Günter: „Wer will in die Masterklasse?“ – Die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2011) 2, S. 172–185
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12.06.2003. O. O. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (Stand: 28.06.2018)
- KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. Bonn, Berlin 2010 – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 28.06.2018)
- KMK: Situation im Masterbereich im Wintersemester 2013/2014. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2014. Bonn, Berlin 2014 – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_05_08_SituationMasterbereich.pdf (Stand: 28.06.2018)
- KREMER, H.-Hugo: Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn 2003
- KREMER, H.-Hugo; RÜSCHEN, Eva: Der Übergang Bachelor – Master aus studentischer Perspektive: eine Rekonstruktion des Übergangshandelns als beruflicher Entwicklungspfad. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2014) 26, S. 1–22 – URL: www.bwpat.de/ausgabe26/kremer_rueschen_bwpat26.pdf (Stand: 28.06.2018)
- KUTSCHA, Günter: Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: BECK, Klaus; KELL, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 113–155
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim 2005
- MERTON, Robert K.; FISKE, Marjorie; KENDALL, Patricia L.: The focused interview. A manual of Problems and Procedures. Glencoe. Illinois 1956

- MEUSER, Michael: Rekonstruktive Sozialforschung. In: BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen 2011, S. 140–142
- MINKS, Karl-Heinz; BRIEDIS, Kolja: Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. In: HIS-Kurzinformation A4/2005. Hannover 2005 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200504.pdf (Stand: 28.06.2018)
- NOHL, Arnd-Michael: Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2012
- PUNCH, Keith F.: Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches. London 1998
- REHN, Karin: Der Übergang vom Bachelor zum Master. In: HRK (Hrsg.): Bologna-Reader II – Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 5. Bonn 2007, S. 93–104
- RÜSCHEN, Eva: Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine Fallstudie zum Übergangshandeln am Beispiel von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Masterstudiengänge. Detmold 2015
- SCHEELE, Brigitte; GROEBEN, Norbert: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen 1998
- SCHELLER, Percy u. a.: Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. In: HIS Forum Hochschule, Nr. 9. Hannover 2013 – URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201309.pdf (Stand: 28.06.2018)
- SCHÜTZE, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983) 3, S. 283–293
- SCHÜTZE, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, Martin; ROBERT, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78–117
- SCHÜTZE, Fritz: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Erzähltheoretische Grundlagen. Hagen 1987
- TEICHLER, Ulrich: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt und New York 2005

Stefan Ekert

► **Übergänge in die und innerhalb der beruflichen Bildung – Wie lassen sie sich erleichtern?**

In dem Beitrag wird eingangs skizziert, wie selektiv und wenig durchlässig die Berufsbildung mit ihren drei Sektoren ist. Anschließend werden fünf große Modellprogramme und Initiativen der letzten Dekade vorgestellt, die auf unterschiedliche Weise erproben, wie das System durchlässiger werden kann. Die Programme und Initiativen erreichten kaum systemrelevante Wirkungen, ihr Wirkungsbereich blieb meist auf die wenigen Umsetzungsstandorte und Projektzeiträume begrenzt. Aus den Erfahrungen, die in den Programmen und Initiativen gemacht wurden, lassen sich jedoch Empfehlungen ableiten, wie das Berufsbildungssystem nachhaltig durchlässiger werden könnte. Diese werden am Ende des Beitrags vorgestellt.

1. Schnittstellen der Berufsbildung und Übergänge

Das deutsche Berufsbildungssystem ist weit verzweigt, und seine Grenzen sind vor allem vertikal unscharf. So gehören beispielsweise duale Studiengänge, die eine Ausbildung zu einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) anerkannten Ausbildungsberuf mit einem akademischen Studium verbinden, ebenso dazu wie Modelle, in denen Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen (oftmals Waldorf-Schulen) eine Ausbildung nach Handwerksordnung (HwO) aufnehmen. In horizontaler Hinsicht wird das Berufserstausbildungssystem meist in die Sektoren untergliedert: das duale Ausbildungssystem nach BBiG bzw. HwO, in dem jährlich immer noch rund 500.000 neue Auszubildende begründet werden, das Schulberufssystem und der sogenannte Übergangsbereich, der teils auch (noch) als Übergangssystem bezeichnet wird (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). „Die heutige Berufsbildung erweist sich somit als ein komplexes Gefüge aus Teilsegmenten (Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung gemäß BBiG bzw. HwO, [schulische] Berufsausbildung nach Länderrecht, berufliche Fortbildung). Diese sind voneinander abge-

grenzt, wodurch Übergänge von einem Teilsegment zu einem anderen mit Friktionen verbunden sind“ (FROMMBERGER/REINISCH 2013, S. 6).

Im Zentrum dieses Beitrags steht das duale Erstausbildungssystem nach BBiG und HwO als aufnehmendes System. Daher wird der Frage nachgegangen, wie der Zugang in das System gesetzlich geregelt ist und faktisch gestaltet wird, wie durchlässig es ist und wie es durchlässiger werden könnte. Konkret werden dabei die folgenden Schnittstellen des Systems betrachtet:

- ▶ die Schnittstelle vom Übergangsbereich in das duale Ausbildungssystem,
- ▶ die Schnittstelle vom Schulberufssystem in das duale Ausbildungssystem und
- ▶ die Schnittstellen innerhalb des dualen Systems, das heißt zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen.

2. Durchlässigkeit

2.1 Ist das deutsche Berufsbildungssystem undurchlässig?

Das System der beruflichen Bildung in Deutschland hat viele Stärken. Eine davon ist, dass es seinen Absolventinnen und Absolventen zu sehr guten Chancen auf einen erfolgreichen Start in das Berufsleben verhilft. 67 Prozent der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen wurden 2013 von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen (DUMMERT/FREI/LEBER 2014).

Dieser zweifelsfrei positiv zu wertende Systemoutput ist jedoch nicht nur auf besonders gute Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsleistungen der Ausbilder/-innen und Auszubildenden zurückzuführen, sondern auch auf Selektionseffekte des Systems. So werden zum einen nicht alle an einer beruflichen Ausbildung interessierten jungen Menschen in das System aufgenommen, und zum anderen schafft es nicht jeder Ausbildungsanfänger bzw. jede -anfängerin bis zur Abschlussprüfung und deren Bestehen. Folgende Zahlen skizzieren das Ausmaß der Selektionseffekte.

Tabelle 1: Ausbildungsinteressierte, Ausbildungsanfänger/-innen und bestandene Abschlussprüfungen

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ausbildungsinteressierte	847.380	835.719	826.710	816.231	812.388	805.407	803.613
Neuabgeschlossene Ausbildungsverträge	559.959	569.379	551.259	529.542	523.200	522.162	520.332
Einmündungsquote Ausbildungsinteressierte	66,1 %	68,1 %	66,7 %	64,9 %	64,4 %	64,8 %	64,7 %
Bestandene Abschlussprüfungen	479.031	476.580	445.443	430.275	424.029	414.543	

Quelle: BIBB 2017

In den Jahren 2010 bis 2016 interessierten sich offiziell jährlich über 800.000 junge Menschen für eine Ausbildung, von denen jedoch jeweils nur rund zwei Drittel tatsächlich in eine Ausbildung einmündeten. Setzt man die Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Relation zur Zahl der drei Jahre später erfolgreichen Abschlussprüfungen, so kann man die Größenordnung der Selektionseffekte innerhalb des Ausbildungssystems erkennen. Im Jahr 2010 starteten 559.959 neue Ausbildungsverhältnisse, drei Jahre später endeten jedoch nur 430.275 Ausbildungen mit dem Erfolg bei der Abschlussprüfung, was einer rechnerischen Erfolgsquote von 76,8 Prozent entspricht. Die Relation aus neuen Ausbildungsverträgen des Jahres 2011 und erfolgreichen Prüfungen des Jahres 2014 liegt sogar nur bei 74,5 Prozent. Da nicht jedes Ausbildungsverhältnis nach drei Jahren endet – es gibt individuelle Verkürzungen und Verlängerungen, Verlängerungen aufgrund nicht bestandener Abschlussprüfungen sowie Ausbildungsberufe, deren reguläre Ausbildungsdauer zwei oder auch dreieinhalb Jahre beträgt – sind die rechnerischen Erfolgsquoten nicht deckungsgleich mit den tatsächlichen Erfolgsquoten, sie sind aber sehr ähnlich.

Der erste Befund belegt, dass es – auch wenn Jugendliche formal und rechtlich keine besonderen Eingangsvoraussetzungen erfüllen müssen, um eine Ausbildung beginnen zu können –, hohe Eingangshürden zu einer dualen Ausbildung gibt. Der zweite Befund ist ein Hinweis darauf, dass über 20 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im dualen Ausbildungssystem eine Ausbildung beginnen, Wissen und Fertigkeiten erlernen und Kompetenzen erwerben, das System ohne einen Berufsabschluss verlassen. Pro Jahr sind das rund 100.000 Auszubildende, die das Erlernte nicht nutzen, um im Berufsbildungssystem eine andere Ausbildung fortzuführen – und das, obwohl es im bestehenden System durchaus Möglichkeiten gibt, Vorkenntnisse, Vorqualifikationen und Erfahrungen aus vorherigen Ausbildungen oder auch aus vorheriger Berufserfahrung für eine neue Ausbildung oder eine Fortführung der Ausbildung in einem anderen Beruf zu nutzen. Die rechtlichen Grundlagen hierzu sind im BBiG bzw. der HwO gelegt:

- ▶ § 7 BBiG und § 27a HwO regeln die Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit, sie setzen jedoch verbindliche Rechtsverordnungen der Länder voraus.
- ▶ § 45 BBiG und § 37 Abs. 2 regeln die Zulassung zur Externenprüfung, das heißt die Zulassung zur Abschluss- bzw. Gesellenprüfung für Personen, die sich in keinem Ausbildungsverhältnis (mehr) befinden.

Diese rechtlichen Möglichkeiten werden jedoch bislang relativ wenig genutzt, was als weitere Indiz für eine geringe Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems gewertet werden kann.

Aus gesellschaftspolitischer, zunehmend aber auch aus wirtschafts- und fachkräftepolitischer Perspektive drängen sich hieraus zwei Fragen auf:

- ▶ Welche Perspektiven haben junge Menschen, die aus dem Berufsbildungssystem herausfallen bzw. gar nicht erst hinein gelangen, und

- ▶ wie kann das System weiterentwickelt werden, sodass es weniger selektiv ist und zugleich mehr „Output“ generiert?

2.2 Wie könnte das Berufsbildungssystem durchlässiger werden?

Diese Fragen sind nicht neu, sie werden bereits seit vielen Jahren in Fachkreisen diskutiert und wurden auch in dem 2006 von der damaligen Bundesbildungsministerin Schavan ins Leben gerufenen Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB), dem Vertreter und Vertreterinnen von Bund und Ländern, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, Unternehmen und Berufsschulen sowie der Wissenschaft, der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildung angehörten, bearbeitet. Der Kreis entwickelte Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung und stellte diese in Form von zehn Leitlinien vor (vgl. BMBF 2007).

Unter der Überschrift „Durchlässigkeit des Bildungssystems“ (BMBF 2007, S. 11) heißt es in diesem Konsenspapier: „Lebenslanges Lernen heißt auch, die Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule – Übergangssystem – berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule zu verwirklichen. (...) Hierzu sind Verbesserungen, besonders an den Schnittstellen, im Sinne der Schaffung funktionsfähiger Übergänge und der Anerkennung von Vorqualifikationen erforderlich“ (BMBF 2007, S. 12f.).

Konkrete Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge des Innovationskreises Berufliche Bildung zur Steigerung der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems lauteten:

- ▶ „Übergänge optimieren – Wege in betriebliche Ausbildung sichern“ (Leitlinie Nr. 3),
- ▶ „Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern“ (Leitlinie Nr. 6),
- ▶ „Zweite Chance für Qualifizierung – Nachqualifizierung junger Erwachsener vorantreiben“ (Leitlinie Nr. 7) sowie
- ▶ „Europäische Öffnung – Mobilität und Anerkennung verbessern“ (Leitlinie Nr. 8).

Die letzte Empfehlung steht im Zusammenhang mit europäischen Forderungen an die Mitgliedsstaaten, ihre Berufsbildungssysteme flexibler, transparenter und durchlässiger zu gestalten und damit Mobilität innerhalb eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums zu erleichtern. Die EU hatte sich bereits früher zum Ziel gesetzt, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssäulen zu steigern, und setzte hierbei unter anderem auf die Implementierung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (BMBF 2011, S. 1). Der Startpunkt der europäischen Strategie, die Zusammenarbeit auf dem Feld der beruflichen Bildung zu intensivieren, war die Kopenhagener Erklärung vom November 2002.

Die Empfehlungen und Maßnahmenvorschläge des IKBB „sollten in neue bildungsbereichsübergreifende Nationale Qualifizierungsinitiativen der Bundesregierung einfließen“

ßen ...“ (BMBF 2007, S. 26) und taten dies auch. Unmittelbar sind hieraus unter anderem entstanden:

- ▶ die bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine, die von 2009 bis 2014 im Rahmen des Programms JOBSTARTER CONNECT erprobt wurden,
- ▶ die Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ im Programm Perspektive Berufsabschluss (2008 bis 2013) und
- ▶ die BMBF-Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ (2009 bis 2012).

Alle drei Initiativen bzw. Programme waren darauf gerichtet, modellhaft zu erproben, wie das Berufsbildungssystem strukturell bzw. an bestimmten Schnittstellen oder für bestimmte Zielgruppen durchlässiger werden könnte. Sie verfolgten dabei unterschiedliche Ansätze und agierten an verschiedenen, zum Teil aber auch an denselben Schnittstellen des Systems. Neben den vom BMBF gestarteten Initiativen gab es nahezu zeitgleich noch zwei weitere Programme, die auf die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems für bestimmte benachteiligte Personengruppen zielten: der „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ und das Erprobungsprojekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ der Bundesagentur für Arbeit. Diese fünf Initiativen werden nachfolgend kurz mit ihrem spezifischen Ansatz vorgestellt.

3. Modellprojekte und Initiativen zur Steigerung der Durchlässigkeit – Theorie und Praxis in Deutschland

3.1 Entwicklung und Erprobung bundeseinheitlicher Ausbildungsbausteine

Auf Empfehlung des IKBB (vgl. BMBF 2007, S. 17) beauftragte das BMBF im Sommer 2007 das Bundesinstitut für Berufsbildung in einer „Pilotinitiative zur Förderung von Altbewerbern/-bewerberinnen“, bundeseinheitliche und kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine auf der Grundlage bestehender Ausbildungsordnungen zu entwickeln. In Abstimmung und Zusammenarbeit mit Sozialpartnern – Gewerkschaften haben sich am Entwicklungsprozess jedoch nicht mehr beteiligt – wurden 14 Berufe ausgewählt und für diese Ausbildungsbausteine, das heißt abgegrenzte curriculare Einheiten, entwickelt. Handlungsleitend waren dabei fünf Prinzipien (vgl. FRANK/GRUNWALD 2008):

- ▶ die Orientierung an den geltenden Ordnungsmitteln,
- ▶ die Orientierung am Berufsprinzip/Berufskonzept,
- ▶ die Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit,

- ▶ die Orientierung an Lernergebnissen und
- ▶ die Orientierung am Prinzip der vollständigen Handlung.

Ausbildungsbausteine als curriculare Einheiten unterhalb der Ausbildungsordnungen sollten, so die Idee von EULER und SEVERING, die als Zuarbeit für eine Arbeitsgruppe des IKBB das Konzept hierzu entwickelten (vgl. EULER/SEVERING 2006), primär zwei Probleme lösen. Zum einem sollten sie die geringe bzw. oftmals fehlende curriculare Verzahnung von

- ▶ Maßnahmen des Übergangsbereichs sowie
- ▶ von Bildungsgängen des Schulberufssystems

mit dem Ausbildungssystem befördern, und zum anderen sollten Qualifizierungserfolge überprüft und gegebenenfalls zertifiziert werden, um sie auch im Falle eines Ausbildungswechsels oder -abbruchs nutzbar zu machen.

Die von BIBB entwickelten Ausbildungsbausteine enthielten jedoch – abweichend von der Blaupause, die EULER und SEVERING entwickelten – keine Vorgaben, dass und wie das erfolgreiche Absolvieren eines Ausbildungsbausteins festgestellt und dokumentiert werden sollte (vgl. EKERT 2013).

Zwischen 2009 und 2014 wurden vom BMBF 40 regionale Modellprojekte mit dem Ziel gefördert, die entwickelten Ausbildungsbausteine in unterschiedlichen Maßnahmen und Ausbildungsgängen in Programm JOBSTARTER CONNECT zu erproben. Die Erprobung wurde vom BIBB wissenschaftlich begleitet (vgl. ACKER/WEITERER 2011) und extern evaluiert (vgl. EKERT/GREBE 2014). Sie war von großen Herausforderungen geprägt, u. a. weil die Erprobung in bestehenden Maßnahmen und Bildungs- und Ausbildungsgängen, die selbst nicht aus dem Programm finanziert wurden, stattfand und das Konzept insbesondere zu Beginn auch politisch hoch umstritten war (vgl. hierzu KLOAS 2007). Die Erprobung zeigte u. a., dass Ausbildungsbausteine an allen Lernorten umgesetzt werden können und sich auch für anfänglich nicht ausbildungsreife Jugendliche eignen (wenn diese entsprechend unterstützt werden), sie die Qualität der Ausbildung/Qualifizierung und die Feedback-Kultur befördern. Zudem zeigte sich, dass sich die fehlenden Vorgaben zur Kompetenzfeststellung nicht bewährten. Das Erprobungsprogramm JOBSTARTER CONNECT endete 2014. Die bereits 2012 von der externen Evaluation empfohlene Entwicklung weiterer Ausbildungsbausteine wurde von der Berufsbildungspolitik aufgegriffen und führte zur Entwicklung einer zweiten Generation von Ausbildungsbausteinen, die für acht Berufe entwickelt und im Sommer 2015 veröffentlicht wurden. Auch diese enthalten keine Vorgaben zur Kompetenzfeststellung, sondern nur den Hinweis, dass die Entscheidung über die Nutzung von Instrumenten zur Kompetenzfeststellung und deren Dokumentation in der Verantwortung der Anwender/-innen liege (vgl. BIBB 2014, S. 5). Ein neues Programm zur Verbreitung der Ausbildungsbausteine und deren Anwendung in der Praxis wurde nicht aufgelegt.

3.2 Modulare Nachqualifizierung – Förderinitiative II des Programms Perspektive Berufsabschluss

Mit dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ verfolgte das BMBF in den Jahren 2008 bis 2013 das Ziel, Strukturen der Zusammenarbeit am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (Förderinitiative I) und in der Nachqualifizierung (Förderinitiative II) zu schaffen. Die 42 Projekte der Förderinitiative II „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ hatten die Aufgabe, Netzwerke aufzubauen und in enger Zusammenarbeit mit den relevanten Arbeitsmarkt- und Bildungsakteuren der jeweiligen Region bzw. Branche

- ▶ Beratungs- und Unterstützungsstrukturen rund um die Nachqualifizierung zu implementieren und
- ▶ auf den regionalen bzw. auf den Bedarf einer bestimmten Branche abgestimmte Nachqualifizierungsangebote zu initiieren (vgl. DAUSER/MUNK/SCHWEIGARD-KAHN 2010).

Das möglichst kooperative Zusammenwirken aller relevanten Akteure, insbesondere der Kammern, der Träger der Arbeitsförderung bzw. der Grundsicherung für Arbeitsuchende, der Unternehmen sowie der Bildungs- bzw. Qualifizierungsträger sollte Friktionen an dieser Schnittstelle minimieren und darüber das System an seiner Schnittstelle „Externenprüfung“ durchlässiger machen. Eine wichtige Rolle kam dabei den Modulen zu, die zur Nachqualifizierung Un- und Angelernter eingesetzt wurden. Während zu Beginn der Förderinitiative die Projekte primär auf eigene Modulentwicklungen setzten bzw. zurückgriffen, reifte im Laufe der Zeit die Erkenntnis, dass bundeseinheitlichen Modulen/Bausteinkonzepten gegenüber Eigenentwicklungen der Vorzug zu geben ist (vgl. KRAMER/TAN 2011). Die im Rahmen der Erprobung gewonnenen Erkenntnisse wurden als Beispiele guter Praxis aufbereitet und sollten so in die Fläche transferiert bzw. interessierten Dritten zur Verfügung gestellt werden.

3.3 DECVET – Entwicklung und Erprobung von Lernergebniseinheiten und Leistungspunkten

Die Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ wurde von 2007 bis 2012 vom BMBF finanziert durchgeführt. Sie zielte darauf ab, „mögliche Anrechnungspotenziale an den markanten Übergängen rund um das duale System zu identifizieren und zu erproben und dadurch die horizontale und vertikale Durchlässigkeit und Mobilität in der beruflichen Bildung systematisch zu erleichtern“ (BMBF 2012, S. 4).

Um dieses Ziel zu erreichen, sollten zehn Projekte, unterstützt durch eine externe wissenschaftliche Begleitung (vgl. FROMMBERGER/REINISCH 2013), Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Übertragung von Lernergebnissen an vier Schnittstellen innerhalb des Berufsbildungssystems entwickeln und erproben.

Die vier Schnittstellen waren die

- ▶ zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen Ausbildung,
- ▶ zwischen unterschiedlichen Berufen eines Berufsfeldes,
- ▶ zwischen dualer Ausbildung und vollzeitschulischer Berufsausbildung sowie die
- ▶ zwischen dualer Berufsausbildung und Fortbildung.

Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen fand in jeweils zwei bis drei Pilotprojekten pro Schnittstelle statt und folgte einem schnittstellenübergreifenden Strukturkonzept, das folgende einheitliche Teilschritte beinhaltete:

- ▶ Definition von Lernergebniseinheiten,
- ▶ Bewertung und Dokumentation von Lernergebnissen,
- ▶ Entwicklung von Vorschlägen zur Festlegung von Leistungspunkten,
- ▶ Identifikation von Anrechnungspotenzialen an den Schnittstellen (Äquivalenzvergleiche) und
- ▶ Entwicklung von Anrechnungsmechanismen.

Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag auf Entwicklungsarbeiten, erprobt werden konnten die Ansätze nur zum Teil. Die Ergebnisse der Initiative mündeten in zahlreichen Publikationen, viele davon sind in dem vom BMBF herausgegebenen Abschlussband zusammengefasst (vgl. BMBF 2012). Neben Erfahrungs- und Ergebnisberichten einzelner Projekte finden sich darin auch sogenannte Eckpunkte des BMBF zum Transfer der Ergebnisse der Pilotinitiative DECVET zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem (BMBF 2012, S. 155–164) und Thesen der Programmkoordination zur weiteren Nutzung der Ergebnisse, um die Berufsbildung nachhaltig durchlässiger zu machen (HEMKES/KÖHLMANN-ECKEL/MEERTEN 2012). Die BMBF-Eckpunkte wurden im Programmbeirat ausführlich beraten, von ihm aber nicht mitgetragen.

3.4 Dritter Weg in Nordrhein-Westfalen

Das Landespilotprojekt „3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen“ startete 2006. Es zielte darauf, benachteiligte Jugendliche zu einem regulären Berufsabschluss in einem von 13 anerkannten Ausbildungsberufen zu verhelfen, „den sie aufgrund ihrer persönlichen und schulischen Voraussetzungen vorhersehbar nicht erreicht hätten. Als Instrumente [...] dienen dabei eine Flexibilisierung der Ausbildung, der Einsatz von Ausbildungsbausteinen, kleine Lerngruppen in eigenen Berufsschulklassen, Bildungsköaching und individuelle Qualifizierungsplanung“ (BUSCHMEYER u. a. 2012, S. 4).

Die Ausbildungsbausteine, die im Rahmen des Landespilotprojekts zum Einsatz kamen, waren Eigenentwicklungen des Programms. Sie sind nicht identisch mit den Ausbildungsbausteinen, die ab 2007 vom BIBB entwickelt wurden.

Sie bildeten die Grundlage für die Flexibilisierung und Individualisierung der Ausbildungsverläufe im dritten Weg, die auch zeitlich verlängert und im Falle eines zwischenzeitlichen Abbruchs zu einem späteren Zeitpunkt auch fortgesetzt werden konnten. Die Ausbildungsbausteine wurden im dritten Weg durch Lern- und Arbeitsaufgaben untergliedert und endeten immer mit einer Kompetenzfeststellung am Ende eines Bausteins („Bausteinprüfungen“). Im Verlauf von fünf Jahren Programmlaufzeit wurden mehr als 1.000 benachteiligte Jugendliche über den dritten Weg in Nordrhein-Westfalen zum Berufsabschluss geführt (BUSCHMEYER u. a. 2012, S. 23). Das Landespilotprojekt „3. Weg in Nordrhein-Westfalen“ endete 2010. Das Programmelement der Strukturierung der Ausbildung über Ausbildungsbausteine wurde in das landesweite Regelangebot der individuellen integrativen Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen (dritte Weg BaE – Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen) übernommen, die anderen Instrumente jedoch nicht.

3.5 BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) erprobte in ihrem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ sogenannte berufsanschlussfähige Teilqualifikationen. Die BA definiert ihre eigenen Teilqualifikationen als „abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb einer curricularen Gesamtstruktur, deren Absolvieren [...] die Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt sicherstellen soll und über die Externenprüfung den Erwerb eines Berufsabschlusses ermöglichen kann“ (BA 2013, S. 3).

Teilqualifikationen wurden für Berufe entwickelt, in denen die BA Bedarfe aufseiten des Arbeitsmarktes und Chancen der Integration für bis dato Un- und Angelernte sah (z. B. Berufskraftfahrer/-in, Service-/Fachkraft für Schutz und Sicherheit). Die Erprobungsteilnehmer/-innen absolvierten in BA-finanzierten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen entsprechende Qualifizierungen, an deren Ende eine Kompetenzfeststellung durchgeführt wurde, um zu überprüfen, ob die Teilnehmer/-innen das Qualifizierungsziel erreicht haben. Hierfür wurde ein standardisiertes und qualitätsgesichertes Zertifizierungssystem entwickelt, in dem die Gestaltungskriterien zur Vorbereitung und Durchführung der individuellen Kompetenzfeststellung zentral und für alle Umsetzungsakteure einheitlich geregelt sind (BA o. J.). Erfolgreich absolvierte Kompetenzfeststellungen führten zu einem Teilqualifikationen-Zertifikat (vgl. LOEBE/SEVERING 2011).

Die positiven Rückmeldungen von Betrieben, Weiterbildungseinrichtungen und Teilnehmenden zum Konzept sowie der aus Sicht der BA hohe Integrationserfolg auf dem Arbeitsmarkt – drei Monate nach Ende der Maßnahmen waren 51 Prozent der Teilnehmenden in

beruflicher Beschäftigung – waren ausschlaggebend für die Fortsetzung der Erprobung. Eine zwischenzeitlich auch zur Diskussion gestandene Übernahme der Teilqualifikationen in das Regelangebot für Geringqualifizierte, die älter als 25 Jahre sind, scheiterte jedoch am Votum des Verwaltungsrates der Bundesagentur (vgl. BA 2013, S. 4). Dieser forderte eine weitere Erprobung und den Nachweis, dass die Teilqualifikationsabsolventen und -absolventinnen tatsächlich an einen Berufsabschluss herangeführt werden.

4. Lessons Learned – Welche Empfehlungen lassen sich aus den verschiedenen Erprobungsvorhaben ableiten?

Die genannten Initiativen und Programme waren darauf gerichtet, das Berufsbildungssystem strukturell bzw. an bestimmten Schnittstellen und meist für bestimmte benachteiligte Zielgruppen durchlässiger zu machen. Sie verfolgten dabei unterschiedliche Ansätze, die sich jedoch teils auch ähnelten.

Gemeinsam ist allen Initiativen und Programmen, dass sie

- ▶ innerhalb des bestehenden Ordnungsrahmens agierten und die Grundstrukturen der Berufsbildung, insbesondere die sogenannte Ganzheitlichkeit der Berufsbildung nicht infrage stellten,
- ▶ jede für sich relativ klein war,
- ▶ innovative Konzepte mit Modellcharakter entwickelten und erprobten und
- ▶ keine Fortführung bzw. Überführung ins Regelsystem erlebten.

Keinem der Modelle ist es gelungen, den Status eines Modellprojekts hinter sich zu lassen und in das Regelsystem einzufließen. Damit sind kaum nennenswerte nachhaltige Wirkungen in Bezug auf das Ziel der Steigerung der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems erreicht worden. Wenn nachhaltig etwas erreicht wurde, dann nur im eng begrenzten Rahmen der unmittelbar an den Projekten Beteiligten.

Die Entwicklungs- und Erprobungsprojekte haben aber eine Reihe von Erkenntnissen hervorgebracht, wie Durchlässigkeit systemisch verankert werden könnte. Expertinnen und Experten, die an der Umsetzung der zuvor genannten Initiativen und Programme beteiligt waren, sei es auf der Ebene des Programmmanagements, der wissenschaftlichen Begleitung oder auch der externen Evaluation, trafen sich 2012 und 2013 mehrfach, um die im jeweiligen Programm gemachten Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam zu reflektieren. Hieraus entstanden gemeinsame übergreifende Empfehlungen, wie die Durchlässigkeit der Berufsbildung durch Anrechnungen und Anerkennungen gesteigert werden könnte. Sie mündeten in ein Fachpapier, das den fachpolitischen Diskurs um die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems bereichern sollte (vgl. EKERT u. a. 2013).

Im Folgenden werden die übergreifenden Empfehlungen des Expertenkreises sowie die auf einzelne Schnittstellen bezogenen Empfehlungen vorgestellt.

1. Verbesserung der Voraussetzungen für Anrechnungen durch Entwicklung weiterer bundeseinheitlicher Lernergebniseinheiten

In allen Erprobungsprojekten hat sich gezeigt, dass die fehlende oder eine nur geringe curriculare Verzahnung der drei Sektoren des Berufsbildungssystems untereinander und des Systems der beruflichen Qualifizierung Un- und Angelernter zum Ausbildungssystem dessen Aufnahmefähigkeit und -willigkeit beschränkt. Daher sprechen sich die Expertinnen und Experten für die Entwicklung und Verbreitung weiterer und vor allem bundeseinheitlicher Lernergebniseinheiten aus. Lernergebniseinheiten sind „Teil einer Qualifikation, bestehend aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, der bewertet und validiert werden kann“ (AK DQR 2011, S. 9), der Begriff subsummiert die Begriffe Module, Bausteine und Teilqualifikationen. Referenz der Lernergebniseinheiten sollten stets die geltenden Ordnungsmittel sein, das heißt die Ausbildungsordnungen nach BBiG und HwO. Die Experten und Expertinnen sprechen sich zudem dafür aus, dass die Lernergebniseinheiten die bestehenden Ordnungsmittel ergänzen und in diese integriert werden – sie aber nicht ersetzen. Eine Forderung die deutlich macht, dass das Ziel jeder beruflichen Qualifizierung letztlich der volle Berufsabschluss sein sollte. Auch deshalb sollten die Lernergebniseinheiten nach Überzeugung der Experten und Expertinnen keinen Zielgruppenbezug aufweisen. Bezüglich des Umfangs wurde die Erfahrung gemacht, dass Einheiten, die von durchschnittlichen Lernenden in unter drei Monaten absolviert werden können, zu kleinteilig sind, um für Anrechnungen relevant zu sein. Lernergebniseinheiten von einer Länge über sechs Monaten sind auch ungeeignet, weil diese nur selten in unterjährigen Maßnahmen der Berufsvorbereitung absolviert werden können. In inhaltlicher Sicht empfehlen die Expertinnen und Experten die Beachtung strukturbildender Prinzipien in der Entwicklung neuer Lernergebniseinheiten, die heute zum State-of-the-Art der Curriculum-Entwicklung gehören (u. a. Outcome-/Lernergebnisorientierung, Kompetenzorientierung auf Basis des DQR-Kompetenzmodells).

2. Lernergebnis- bzw. Kompetenzfeststellung bundesweit verankern

Der Lernergebnis- bzw. Kompetenzfeststellung und ihrer Aussagekraft sowie Vertrauenswürdigkeit kommt eine entscheidende Bedeutung zu, wenn Lernergebnisse/Kompetenzen, die außerhalb einer Ausbildung (z. B. im Übergangsbereich) auf eine Ausbildung angerechnet oder für die Zulassung zur Externen-Prüfung anerkannt werden sollen. Sie dienen den aufnehmenden Institutionen, allen voran den ausbildenden Betrieben und den zuständigen Stellen bzw. den jeweiligen Prüfungsausschüssen als Nachweis bereits vorhandener Kompetenzen und liefern damit Grundlagen für eine inhaltliche Anerkennung und eine mögliche Anrechnung auf eine Ausbildung oder theoretisch auch auf eine Prüfung.

Die Experten und Expertinnen sprechen sich daher dafür aus, dass die Verfahren methodisch anspruchsvoll sein sollten, das heißt den Anforderungen der Handlungs- und Performanz-Orientierung entsprechen, ein hohes Maß an Objektivität, Reliabilität und Validität aufweisen, transparent sind und von entsprechend qualifiziertem Personal durchgeführt werden. Zum anderen sprechen sie sich dafür aus, Qualitätssicherungsmechanismen für Kompetenzfeststellungen außerhalb des bestehenden Prüfungssystems zu entwickeln und zu implementieren. Da der Reputation der Institution, die die Kompetenzfeststellung durchführt, eine wichtige Rolle in Bezug auf die Glaubwürdigkeit der bescheinigten Kompetenzen zukommt, wären die zuständigen Stellen geeignete Institutionen für die Durchführung von Kompetenzfeststellungen oder deren Überwachung.

3. Beförderung von Anrechnungen und Anerkennungen zur Steigerung der Durchlässigkeit

Die Erfahrungen, die die Experten und Expertinnen in den jeweiligen Programmen und Initiativen sammelten, ähnelten sich dahingehend, dass sie – wenn überhaupt – nur von wenigen Anrechnungsfällen berichten konnten. Dies führen sie zum einen auf die geringe curriculare Verzahnung der drei Sektoren des Berufsbildungssystems und unzureichende rechtliche Möglichkeiten, zum anderen aber auch auf fehlendes Wissen und gering ausgeprägte Motivationslagen und divergierende Interessenlagen der beteiligten Akteure zurück. Ein Hemmnis in diesem Zusammenhang ist, dass Anrechnungen und Anerkennungen seltene Ausnahmefälle sind, sodass sich keine Routinen entwickeln können und bestehende Vorurteile über verbundene Schwierigkeiten erhalten bleiben. Daher gehen sie davon aus, dass die engere curriculare Verzahnung über Lernergebniseinheiten und die Implementierung von qualitätsgesicherten Kompetenzfeststellungsverfahren nicht ausreichen, um das System in absehbarer Zeit und auf breiter Front durchlässiger zu gestalten. Sie sprechen sich daher dafür aus, aufseiten der zuständigen Stellen standardisierte Prozesse für Anerkennungen und Anrechnungen (jenseits von Einzelfallentscheidungen) zu entwickeln und Betriebe und Jugendliche über die (nach Umsetzung der Empfehlungen 1 und 2) optimierten Möglichkeiten und Vorteile von Anrechnungen zu informieren. Darüber hinaus raten sie auch dazu, Anreize zur Anrechnung zu geben, damit sich Anrechnungsroutinen schneller etablieren. Dabei ist nicht primär an finanzielle Anreize zu denken, auch Freiversuchsregelungen, wie es sie im Hochschulbereich gibt, wären beispielsweise denkbar.

Neben diesen übergreifenden Empfehlungen entwickelten die Expertinnen und Experten auch schnittstellenspezifische Empfehlungen, um die Berufsbildung durchlässiger zu machen.

4. Schnittstellenspezifische Empfehlungen für den Übergangsbereich

Bezogen auf die Schnittstelle Übergangsbereich – Ausbildung sprechen sie sich dafür aus, Qualifizierungen im Übergangsbereich mittels bundeseinheitlicher Lernergebniseinheiten (siehe Empfehlung 1) an den Inhalten der Erstausbildung auszurichten und damit Anrechnungsmöglichkeiten als Voraussetzung von Durchlässigkeit zu erzeugen. Die Ausrichtung

an den Inhalten der Erstausbildung soll die Unübersichtlichkeit und Heterogenität der Qualifizierungen dieses Sektors reduzieren und sie inhaltlich an die Erstausbildung anschlussfähig machen. Durch die Validierung und Zertifizierung dort erworbener Kompetenzen werden die Vorsetzungen geschaffen, diese auf duale Ausbildungsverhältnisse anrechenbar zu machen. Analog könnte eine inhaltlich curriculare Verzahnung des Schulberufssystems mit dem dualen Ausbildungssystem diese beiden Sektoren zueinander durchlässiger machen. Die Experten und Expertinnen sprechen sich in diesem Zusammenhang auch dafür aus, die bestehende Vielfalt an Instrumenten und Lernergebniseinheiten (trägereigene und landesspezifische Qualifizierungsbausteine, programm- oder projektspezifische Lernergebniseinheiten, Ausbildungsbausteine) durch eine überschaubare Zahl bundeseinheitlicher Lernergebniseinheiten zu ersetzen, um Transparenz auf systemischer Ebene zu erreichen und den Bekanntheitsgrad der verbleibenden Instrumente bei Betrieben, Jugendlichen und zuständigen Stellen zu erhöhen. Für besondere Zielgruppen und/oder Maßnahmen sollten Anpassungen in der Methodik und Didaktik der Qualifizierung erfolgen, aber keine speziellen Lernergebniseinheiten zum Einsatz kommen. Zudem sprechen sie sich dafür aus, die rechtlichen Grundlagen für die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen auf eine Ausbildung zu klären und zu vereinfachen.

5. Schnittstellenspezifische Empfehlungen zur Nachqualifizierung

Bezogen auf die Schnittstelle Externenprüfung spricht sich der Expertenkreis dafür aus, dass auch in der Nachqualifizierung von Un- und Angelernten bundeseinheitliche Lernergebniseinheiten auf breiter Front implementiert werden, diese mit einer qualitätsgesicherten Kompetenzfeststellung abschließen und im Erfolgsfall zertifiziert werden (siehe Empfehlungen 1 und 2). Zertifikate sollten dann generell und „routinemäßig“ für die Zulassung zur Prüfung anerkannt werden und – dies empfiehlt die Mehrheit der Expertinnen und Experten – perspektivisch auch auf die Prüfung selbst angerechnet werden. Diese sehr weitreichende Empfehlung wurde im Expertenkreis lange diskutiert und nicht von allen, aber von der Mehrheit mitgetragen. Ihre Umsetzung wäre ein Meilenstein in Hinblick auf die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems.

Literatur

- ACKER, Christopher; WEITERER, Bernd: Jobstarter Connect – neue Qualität im Übergangssystem durch Ausbildungsbausteine? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 1, S. 55–56
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN – AK DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin 2011

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoregestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ Fortsetzung der Erprobung 2012 Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Abschlussbericht. Nürnberg 2013
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Zentrale Festlegung zur Durchführung der individuellen Kompetenzerfassung bei beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nach dem Konzept für Teilqualifikation. o. O., o. J. – URL: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015798.pdf (Stand: 04.10.2018)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Ausbildungsbausteine für die Berufsausbildung zur Fachkraft für Abwassertechnik. Bonn 2014
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2017
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Berlin, Bonn 2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (Hrsg.): BMBF-Eckpunktepapier zur Erprobung von ECVET im Kontext transnationaler Mobilität in Deutschland vom 11.03.2011. Berlin, Bonn 2011
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Berlin, Bonn 2012
- BUSCHMEYER, Hermann u. a.: Flexibel, individuell, erfolgreich. Eine Bilanz nach fünf Jahren Landesprojekt „3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen“. Bottrop 2012
- DAUSER, Dominique; MUNK, Peter; SCHWEIGARD-KAHN, Eva: „Modulare Nachqualifizierung als regionales Regelangebot etablieren: die Bedeutung lokaler Beratungsstrukturen für eine erfolgreiche Implementierung“ In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 6, S. 32–35
- DUMMERT, Sandra; FREI, Marek; LEBER, Ute: Berufsausbildung in Deutschland: Betriebe und Beschäftigte finden schwerer zusammen, dafür sind Übernahmen häufiger denn je. IAB-Kurzbericht, 20/2014, Nürnberg 2014
- EKERT, Stefan: Brücken in Ausbildung? Einstiegsqualifizierung und Ausbildungsbausteine im kritischen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin 2013
- EKERT, Stefan; GREBE, Tim: Externe Evaluation von JOBSTARTER CONNECT. Abschlussbericht. Berlin 2014
- EERT, Stefan; ORNIG, Nikola; OTTO, Kristin; SOMMER, Jörn: Ergebnisse des Erfahrungsaustauschs der Initiativen zur Erprobung von Ansätzen zur Anrechnung in der beruflichen Bildung. Berlin 2013

- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen 2006
- FRANK, Irmgard; GRUNWALD, Jörg-Günther: Ausbildungsbausteine – ein Königsweg der Strukturreformen in der Berufsbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 2, S. 40–44
- FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger: Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 25
- HEMKES, Barbara; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; MEERTEN, Egon: Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung – 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Berlin, Bonn 2012, S. 165–168
- KLOAS, Peter-Werner: Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“: eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 2, S. 45–49
- KRAMER, Beate; TAN, Qung: Hinweise und Anregungen zur abschlussorientierten Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung. Handreichung für regionale Projekte in der Nachqualifizierung. ZWH. Düsseldorf 2011
- LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Handreichung zur Umsetzung zertifizierter Teilqualifikationen. Band 1 bis 5. Bielefeld 2011

Kapitel 2:

Übergänge von der Berufsbildung in die hochschulische Bildung

Anke Hanft, Wolfgang Müskens

► **Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich**

Auch mehr als ein Jahrzehnt nach dem maßgeblichen Beschluss der Kultusministerkonferenz (2002) beschäftigt das Thema „Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ die Hochschulen, die sich dabei in einem Spannungsfeld von Relevanz, Akzeptanz und Ignoranz bewegen. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen in Deutschland unterscheidet sich hinsichtlich ihrer gesetzlichen Grundlagen, Verfahrensweisen und Umsetzung von der Anerkennung hochschulischer Vorleistungen. Neben den bekannten Verfahren der individuellen und pauschalen Anrechnung einzelner Studienmodule gewinnen in jüngster Zeit neue Ansätze wie die Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung und die Anrechnung auf die Bachelor–Master–Lücke an Bedeutung. Bei der Etablierung von Anrechnungsmodellen in der Praxis können deutsche Hochschulen dabei auch von den langjährigen Erfahrungen anderer Länder lernen.

1. Anerkennung vs. Anrechnung

Die Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“ werden häufig synonym verwendet. So spricht die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem maßgeblichen Beschluss aus dem Jahr 2002 von „Anrechnung“: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten Einstufung – auf ein Studium angerechnet werden [...]“ (KMK 2002).

An anderer Stelle verwendet die KMK jedoch (auch mit Bezug auf eben diesen Beschluss) den Begriff der „Anerkennung“. So wird z. B. in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen von der KMK gefordert, dass „nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulstudiums erworben wurden, [...] bis zur Hälfte der für den Studiengang erforderlichen Leistungspunkte anzuerkennen sind“ (KMK 2010, S. 3).

Der Begriff der „Anerkennung“ wird häufig mit der Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen, d. h. gesamter Qualifikationen, in Verbindung gebracht. So spricht

man von der „Anerkennung“ eines ausländischen Berufsabschlusses, wenn es um die Berechtigung zur Ausübung dieses Berufs in Deutschland geht, oder von der „Anerkennung eines Schulabschlusses“, wenn über den Zugang ausländischer Studienbewerber/-innen zu Studiengängen in Deutschland entschieden werden soll.

Dementsprechend definiert das Projekt Nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den Begriff der Anerkennung auf seiner Webseite wie folgt: „Anerkennung bezeichnet die Feststellung des Wertes einer (ausländischen) Bildungsqualifikation, der von der zuständigen Behörde bestätigt wird und die andernorts erbrachte Leistung mit denselben Rechtswirkungen ausstattet, wie sie mit derjenigen Qualifikation verbunden ist, deren Rechtswirkung begehrt wird“ (HRK 2015).

Die Verwendung des Begriffs der „Anerkennung“ im Zusammenhang mit Studienleistungen, die im Ausland erworben wurden, hat dazu geführt, dass dieser Begriff inzwischen auch häufig dann verwendet wird, wenn damit das Erlassen einzelner Studienmodule oder -semester aufgrund im Ausland erbrachter Studienleistungen gemeint ist. So spricht die HRK im Zusammenhang mit internationaler Mobilität grundsätzlich von der „Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen“ (HRK 2013, S. 1).

Die Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen folgt seit Inkrafttreten der Lissabon-Konvention dem Konzept des „wesentlichen Unterschieds“. In Artikel V.1 der Konvention heißt es: „Jede Vertragspartei erkennt Studienzeiten an, die im Rahmen eines Hochschulprogramms in einer anderen Vertragspartei abgeschlossen wurden. Diese Anerkennung schließt solche Studienzeiten ein, die in der Vertragspartei, in der die Anerkennung angestrebt wird, zum Abschluss eines Hochschulprogramms führen, soweit nicht ein wesentlicher Unterschied zwischen den in einer anderen Vertragspartei vollendeten Studienzeiten und dem Teil des Hochschulprogramms nachgewiesen werden kann, den sie in der Vertragspartei, in der die Anerkennung angestrebt wird, ersetzen würden“ (BGBl. II 2007).

Was in diesem Kontext unter einem „wesentlichen Unterschied“ zu verstehen ist, ist umstritten. Die HRK grenzt die Bedeutung des „wesentlichen Unterschiedes“ rigoros ein, wenn sie feststellt: „Die entscheidende Frage im Kontext der Prüfung auf wesentliche Unterschiede ist daher: Ermöglichen die im Ausland erzielten Leistungen dem Studierenden, erfolgreich weiter zu studieren? Nur dann, wenn der Studienerfolg gefährdet ist, ist ein wesentlicher Unterschied zu konstatieren“ (HRK 2013, S. 25).

Die Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen basiert nach den Vorstellungen der HRK im Wesentlichen auf dem rein quantitativen Kriterium der Studienzeiten (bzw. dem Workload). Lernergebnisse spielen für die Anerkennung nur eine sehr untergeordnete Rolle, da ein Äquivalenzvergleich der im Studium geforderten Lernergebnisse mit den im Ausland erbrachten Studienleistungen ausdrücklich nicht stattfinden soll: „Da das entscheidende Kriterium der Anerkennungsprüfung der Anerkennungszweck ist, sollten Lernergebnisse nicht detailliert auf der Mikro-Ebene (Lernergebnisse des Moduls an der Gasthochschule vs. Lernergebnisse eines zu ersetzenden Moduls an der Heimathochschule) verglichen, sondern in Hinblick auf die Erfordernisse der erfolgreichen Fortführung des

Studiums analysiert werden. Die Zuordnung zu einem Modul an der Heimathochschule und sein „Ersetzen“ haben somit eher einen technischen Charakter, die inhaltliche Äquivalenz bildet kein entscheidendes Kriterium mehr“ (HRK 2013, S. 33).

Nach einem Beschluss des Hochschulausschusses der KMK vom 13./14.12.2012 gelten die Vorgaben der Lissabon-Konvention „gleichermaßen für an in- und ausländischen Hochschulen abgeschlossene Module“ (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2013). Somit sollten Hochschulen in Deutschland sämtliche Vorleistungen, die an anderen Hochschulen (im In- oder Ausland) erbracht wurden, nach dem Prinzip des „wesentlichen Unterschiedes“ anerkennen.

In Abgrenzung zur „Anerkennung von Studienleistungen“ wird der Begriff der „Anrechnung“ von der HRK meist in Verbindung mit außerhochschulisch erworbenen Lernergebnissen bzw. Kompetenzen genutzt: „Eine individuelle, pauschale oder kombinierte Anrechnung von gleichwertigen Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden, hat einen zentralen Stellenwert für die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen und erleichtert den Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ziel ist es, bereits erworbene Kompetenzen nicht mehrfach abzufragen und Studienzeiten zu verkürzen“ (HRK 2015).

Im Gegensatz zur Anerkennung von Studienleistungen erfolgt die Anrechnung beruflicher (bzw. außerhochschulischer) Kompetenzen in aller Regel auf der Grundlage von Äquivalenzen zu den Lernergebnissen der Studienmodule, auf die angerechnet werden soll. Auch das Projekt nexus der HRK betont den Aspekt der Äquivalenz- bzw. Gleichwertigkeitsbestimmung: „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bedeutet – auf Antrag derer, die eine Anrechnung erreichen wollen – systematisch Lerneinheiten von zwei Bildungsgängen miteinander zu vergleichen und die Gleichwertigkeit der jeweiligen Lernergebnisse zu bestätigen oder abzulehnen“ (HRK nexus 2017). Anders als bei der Anerkennung hochschulischer Studienleistungen handelt es sich bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen um keine Form des „Kredit-Transfers“. Berufliche Kompetenzen – insbesondere, wenn sie durch informelles Lernen erworben wurden –, besitzen weder Leistungspunkte noch wurden sie durch formelle Prüfungen nachgewiesen. Somit kann die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auch als „Kreditierung“ verstanden werden, d. h. als eine Vergabe von Leistungspunkten für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen.

Wenn wir Anerkennung im Sinne von „Kredit-Transfer“ und Anrechnung im Wesentlichen als „Kreditierung von Kompetenzen“ verstehen, so stellt sich die Frage, inwieweit es Sinn macht, (wie im Titel dieses Beitrags) auch von einer „Anerkennung beruflicher Kompetenzen“ im Hochschulbereich zu sprechen.

Eine solche Anerkennung beruflicher Kompetenzen (im Sinne von „Kredit-Transfer“) ist denkbar, sofern die anzuerkennenden beruflichen Kompetenzen bereits zuvor im Rahmen eines qualitätsgesicherten Verfahrens auf ihre Äquivalenz zu hochschulischen Lernergebnissen hin überprüft wurden. Falls eine solche Äquivalenz nachgewiesen wurde, können auch außerhochschulischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen Leistungspunkte auf Bachelor- oder Masterniveau zugewiesen werden. Der Kompetenzbereich Anrechnung der Uni-

versität Oldenburg hat mit den sogenannten „Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen“ ein solches Verfahren zur „Kreditierung“ außerhochschulischer Bildungsangebote entwickelt (EILERS-SCHOOF/MÜSKENS 2013; MÜSKENS u. a. 2017).

Bildungsangebote, die in Form von „Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen“ kreditiert wurden, können von Hochschulen als Studienleistungen anerkannt werden. Auch eine Anwendung des Prinzips der „wesentlichen Unterschiede“ entsprechend der Lissabon-Konvention ist für solche außerhochschulischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen denkbar.

2. Die individuelle Anrechnung

Als „individuelle Anrechnung“ bezeichnet man Verfahren, bei denen die Entscheidung über einen Anrechnungsantrag im Einzelfall, d. h. separat für jede/-n einzelne/-n Studierende/-n bzw. Studieninteressierte/-n erfolgt. Dem gegenüber stehen sogenannte „pauschale“ Anrechnungsverfahren, bei denen sich die Anrechnungsentscheidung bzw. die Bestimmung des Anrechnungsumfangs auf eine Gruppe von Studierenden oder Studieninteressierten bezieht (z. B. auf alle Absolventinnen und Absolventen einer bestimmten beruflichen Qualifikation oder alle Inhaber/-innen eines bestimmten Zertifikats über informell erworbene Kompetenzen) (MÜSKENS 2006).

Die individuelle Anrechnung außerhochschulischer (i. d. R. beruflicher) Lernergebnisse stimmt in einigen wesentlichen Punkten mit der Anerkennung hochschulischer Vorleistungen überein:

- ▶ Die Anrechnung bezieht sich auf Einzelfälle.
- ▶ Die Entscheidung über die Anrechnung wird in aller Regel durch Lehrende des Studiengangs getroffen.
- ▶ Die Anrechnung erfolgt auf der Grundlage eines individuellen Anrechnungsantrags eines/einer Studierenden.

Die Nähe der individuellen Anrechnung zur Anerkennung hochschulischer Vorleistungen hat viele Hochschulen dazu bewogen, die bestehenden Verfahren der Anerkennung unverändert für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu übernehmen. Hierdurch konnten bestehende Verantwortlichkeiten und Prozesse, die sich im Zusammenhang mit der Anerkennung hochschulischer Vorleistungen etabliert hatten, ohne großen Aufwand für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen übernommen werden. Dementsprechend wies in der 2013/14 durchgeführten Erhebung zur AnHoSt-Studie (HANFT u. a. 2014) die individuelle Anrechnung die mit weitem Abstand höchste Verbreitung unter den betrachteten Anrechnungsformen auf. 78 Prozent der betrachteten Studiengänge boten die Möglichkeit einer individuellen Anrechnung beruflicher Lernergebnisse.

Bei der unreflektierten Angliederung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen an die bestehenden Verfahren zur Anerkennung wird jedoch häufig übersehen, dass Anrechnung gegenüber Anerkennung eine Vielzahl von Spezifika aufweist:

- ▶ Berufliche Kompetenzen können im Rahmen formeller beruflicher Qualifikationen (Aus- und Fortbildungen), non-formaler Weiterbildungen und/oder informellen Lernens in der beruflichen Praxis erworben werden. Dementsprechend können die Nachweise, die das Vorliegen der anzurechnenden Kompetenzen belegen, sehr viel heterogener sein als bei der Anerkennung hochschulischer Vorleistungen.
- ▶ Die Anrechnung beruflicher Lernergebnisse aus formellen Aus- bzw. Fortbildungen wird häufig durch eine von Hochschulstudiengängen stark abweichende Strukturierung der Curricula dieser Qualifikationen erschwert. Im Gegensatz zu Hochschulstudiengängen sind berufliche Qualifikationen häufig prozessorientiert nach Lernfeldern strukturiert und nicht etwa nach Fächern bzw. Disziplinen.
- ▶ Bei der Anrechnung von Lernergebnissen non-formaler Weiterbildungen fehlen häufig Lernergebnisbeschreibungen oder Curricula, aus denen hervorgeht, welche Kenntnisse bzw. Kompetenzen im Rahmen dieser Bildungsangebote erworben wurden. Die Weiterbildungen orientieren sich häufig nicht an landes- oder bundesweiten Standards, und der Lernerfolg wurde zumeist nicht durch Prüfungen abgesichert.
- ▶ Studierende, die eine Anrechnung informell erworbener Kompetenzen beantragen, verfügen häufig über keinerlei Belege, die den Lernerfolg nachweisen. Oft kann der Erwerb der entsprechenden Kompetenzen nur indirekt aus Arbeitszeugnissen oder Lebensläufen aufgrund ausgeübter Tätigkeiten abgeleitet werden. Die Entscheidung über die Anrechnung spezifischer Kompetenzen basiert zumeist nur auf Selbstauskünften der Antragstellenden.
- ▶ Die Lernergebnisse im hochschulischen und beruflichen Bereich unterscheiden sich zum Teil systematisch voneinander. Die grundsätzliche Nicht-Gleichartigkeit akademischer und beruflicher Lernergebnisse erfordert eine Überprüfung der Gleichwertigkeit anzurechnender Kompetenzen. Im Rahmen der Modellinitiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ und nachfolgenden Entwicklungsprojekten wurden mit den sogenannten „Äquivalenzvergleichen“ entsprechende Verfahren der Gleichwertigkeitsprüfung entwickelt.
- ▶ Insbesondere bei informell erworbenen Kompetenzen erfordert Anrechnung stets auch eine Validierung der von den Antragstellenden dargestellten Kompetenzen. Aber auch bei Lernergebnissen formaler und non-formaler beruflicher Lernabschnitte ist häufig eine Anrechnung allein auf der Grundlage von Lernergebnisbeschreibungen nicht möglich, da sich das Verständnis bestimmter Lernergebnisse in den Bildungsbereichen erheblich voneinander unterscheidet.

Die besonderen Herausforderungen einer individuellen Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse hat außerhalb von Deutschland an vielen Hochschulen zur Etablierung spezieller Zentren geführt, die sich mit der Erfassung, Validierung und Gleichwertigkeitsprüfung von Lernergebnissen vorangegangener Lernprozesse beschäftigen. Diese Aufgaben werden unter Begriffen wie APL (Accreditation of Prior Learning), APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) oder PLAR (Prior Learning and Recognition) zusammengefasst.

Spencer gibt hierzu folgende Definition: „Prior learning assessment and recognition (PLAR) refers to the evaluation and acknowledgment of learning that occurs outside of formal credit awarding training and educational programs“ (SPENCER 2005, S. 508).

Damit entspricht PLAR weitgehend dem deutschen Begriff der Anrechnung. Der allgemeinere Begriff RPL (Recognition of Prior Learning) fasst Anerkennung (von hochschulischen Vorleistungen) und Anrechnung zusammen: „Prior learning assessment and recognition is itself an arm of the larger umbrella term, recognizing prior learning (RPL). Under the aegis of the latter is contained, in addition to PLAR, the related (but different) processes of credit transfer [...]“ (CONRAD 2006, S. 208).

Das Fehlen von Anrechnungs- oder PLAR-Zentren an den deutschen Hochschulen hemmt und beeinträchtigt die Einführung individueller Anrechnungsverfahren. Die komplexen Prozesse der individuellen Kompetenzerfassung und -validierung sowie des Äquivalenzvergleichs beruflicher und hochschulischer Lernergebnisse werden in aller Regel ohne entsprechende Schulung und Unterstützung den Modulverantwortlichen übertragen.

Die AnHoSt-Studie kommt zu dem Schluss, dass die individuelle Anrechnung an deutschen Hochschulen sehr häufig in Form einer „wenig regulierten Einzelfallanrechnung“ umgesetzt wurde (HANFT u. a. 2014, S. 78). Bei dieser Form der Implementierung von Anrechnung fehlen jegliche Ressourcen zur Unterstützung der Studierenden und Lehrenden im Anrechnungsprozess. Dies führt einerseits dazu, dass nur wenige beruflich qualifizierte Studierende die Möglichkeit nutzen, einen Anrechnungsantrag zu stellen. Andererseits wird aber selbst die Bearbeitung einer geringen Anzahl von Anrechnungsanträgen von den Anrechnungsverantwortlichen als überfordernd empfunden.

Die AnHoSt-Studie kommt daher in Hinblick auf die Implementierung von Verfahren der individuellen Anrechnung zu dem Schluss: „In den Hochschulen fehlen aber auch Ressourcen zur erfolgreichen Implementierung von Verfahren und zur aktiven Ansprache von Studierenden mit anrechenbaren beruflichen Kompetenzen. Um Anrechnung erfolgreich zu implementieren, müssten an den Hochschulen neue Strukturen geschaffen werden (Anrechnungszentren, Durchlässigkeitsbeauftragte etc.)“ (HANFT u. a. 2014, S. 87).

International wurde die Notwendigkeit der Etablierung entsprechender Einrichtungen bereits früher als in Deutschland erkannt. So berichtete Spencer (SPENCER 2005, S. 509): „PLAR has become a worldwide ‚movement‘ encompassing Australia and New Zealand, Southern Africa, Europe and North America“.

3. Pauschale Anrechnung/Verzahnung

Im Gegensatz zur individuellen Anrechnung beziehen sich pauschale Anrechnungsverfahren auf einen Abschluss bzw. auf alle Absolventinnen und Absolventen einer bestimmten (beruflichen) Qualifikation (MÜSKENS 2006). Bei einer pauschalen Anrechnung wird in einem ersten Schritt unabhängig von konkreten Anrechnungsfällen geprüft, welche Studienmodule den Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen beruflichen Aus-, Fort- oder Weiterbildung aufgrund ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen erlassen werden können. Für diese Studienmodule richtet die Hochschule anschließend die pauschale Anrechnung ein, d. h. sie garantiert allen Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Qualifikation die entsprechende Anrechnung.

Die Anrechnung selbst kann dann von den Studierenden ohne eine detaillierte Einzelfallprüfung durch Fachdozentinnen und -dozenten in Anspruch genommen werden.

Die Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren stand im Mittelpunkt der BMBF-Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ von 2005 bis 2007 (vgl. HARTMANN/STAMM-RIEMER 2006). Innerhalb von ANKOM wurden komplexe, qualitätsgesicherte Verfahren zur Bestimmung des Anrechnungsumfangs entwickelt, die sogenannten Äquivalenzvergleiche. Die Durchführung solcher Äquivalenzvergleiche ist relativ aufwendig und erfordert bildungswissenschaftliche Expertise. Die Anwendung einer pauschalen Anrechnungsmöglichkeit hingegen ist sowohl für die Hochschule als auch für die Antragsstellenden nur mit sehr wenig Aufwand verbunden (HANFT u. a. 2008).

In der ANKOM-Initiative wurden zunächst pauschale Anrechnungsverfahren entwickelt, die sich auf einzelne Studienmodule eines bestehenden Studiengangs bezogen. Solche Verfahren führen nur in Ausnahmefällen zu einer tatsächlichen Reduzierung der Studiendauer. In der Regel sind die angerechneten Studienmodule über das gesamte Studiengangcurriculum verteilt, sodass die Anrechnung eher zu einer Reduzierung der Arbeitsbelastung innerhalb der Studiensemester als zu einer Verringerung der Studiendauer insgesamt führt.

Von den 100 in der AnHoSt-Studie (HANFT u. a. 2014) betrachteten Studiengängen aus dem HRK-Anrechnungskompass boten elf Prozent modulbezogene pauschale Anrechnungsmöglichkeiten an. Fünf dieser Studiengänge wurden im qualitativen Teil der Studie näher betrachtet. Bei drei dieser fünf Studiengänge ging die Einführung der pauschalen Anrechnung auf Modellvorhaben zurück. Die in AnHoSt betrachteten pauschalen Anrechnungsmöglichkeiten unterschieden sich deutlich hinsichtlich ihrer Akzeptanz in den jeweiligen Hochschulen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass „in Studiengängen, die eine auf systematischen Äquivalenzvergleichen basierende qualitätsgesicherte Anrechnung vornehmen, eine vergleichsweise hohe hochschulinterne Akzeptanz der Anrechnung besteht“ (HANFT u. a. 2014, S. 86).

Häufiger als die modulbezogene Form der pauschalen Anrechnung fand sich in der AnHoSt-Studie jedoch eine auf gesamte Studiensemester bezogene Variante der pauschalen Anrechnung. Insgesamt 14 der betrachteten 100 Studiengänge mit Anrechnungsmöglich-

keiten besaßen eine solche auf Studiensemester bezogene Reduzierung des Studiumumfangs für beruflich Qualifizierte mit bestimmten Abschlüssen.

Die Mehrzahl dieser Studiengänge richtet sich ausschließlich an beruflich Qualifizierte, die die entsprechende Anrechnung eines oder mehrerer Studiensemester bei Studienbeginn in Anspruch nehmen können. Da die angerechneten Studienmodule somit von keinem/keiner Studierenden belegt werden müssen, werden sie von den Hochschulen tatsächlich auch gar nicht angeboten, sondern lediglich in Form von „Anrechnungsmodulen“ in den Studiengangcurricula aufgeführt. Diese Anrechnungsmodule beschreiben die im Rahmen der vorangegangenen beruflichen Ausbildung erworbenen Kompetenzen, die auf das Studium angerechnet werden.

Man kann die Anrechnung ganzer Studiensemester über Anrechnungsmodule als eine Form der Verzahnung von beruflicher Ausbildung und Studium verstehen. Von dualen Studiengängen unterscheiden sich diese Studienangebote häufig nur durch ihre zeitliche Gestaltung: Die Berufsausbildung muss hier vor Studienbeginn abgeschlossen worden sein. Das nach der Anrechnung verbleibende Reststudium umfasst in der Regel 120 bis 150 Leistungspunkte. In der AnHoSt-Studie wird dieses Anrechnungsmodell daher auch als „verkürzte Studiengänge“ beschrieben (HANFT u. a. 2014, S. 83).

Gegenüber der modulweisen Variante der pauschalen Anrechnung haben Verzahnungsmodelle den Vorteil einer homogeneren Ausgangssituation der Studierenden. Diese verfügen aufgrund ihres gemeinsamen beruflichen Hintergrundes über vergleichbare Vorkenntnisse, an die der Studiengang lückenlos anschließen kann.

Die Verbreitung verkürzter Studiengänge nimmt gegenwärtig (insbesondere an den Fachhochschulen) rasant zu. Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge werden inzwischen beinahe ausnahmslos in Form verkürzter Studiengänge eingerichtet.

Hochschulen, die verkürzte Studiengänge einrichten, folgen formell den Vorgaben der KMK bzw. der Landeshochschulgesetze zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Dementsprechend werden auch für die nicht angebotenen Studiensemester Anrechnungsmodule formuliert und „Äquivalenzvergleiche“ zwischen den anzurechnenden beruflichen Ausbildungen und den Anrechnungsmodulen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Vergleiche sind allerdings trivial, da die Anrechnungsmodule von vornherein passgenau auf die anzurechnenden Qualifikationen formuliert wurden.

Auch wenn bei verkürzten Studiengängen formell das Verfahren der pauschalen Anrechnung beibehalten wird, so handelt es sich jedoch de facto um *Anerkennungen*: Der Umfang der beabsichtigten Studiengangsverkürzung wird im Vorhinein von der Hochschule festgelegt bzw. zwischen Hochschule und Ausbildungseinrichtung ausgehandelt. Erst anschließend erfolgt eine legitimatorische Darstellung dieser Studiengangsverkürzung in Form einer pauschalen Anrechnung auf fiktive Anrechnungsmodule.

Anders als bei der Anerkennung von Studienleistungen ergibt sich bei einer solchen Anerkennung von beruflichen Aus- und Fortbildungen das Problem fehlender Standards bzw. Kriterien zur Bestimmung des Anerkennungsumfangs. Daraus resultiert, dass die gleichen

beruflichen Aus- bzw. Fortbildungen an Studiengängen unterschiedlicher Hochschulen zuweilen mit einem stark voneinander abweichenden Umfang von Leistungspunkten angerechnet bzw. anerkannt werden. Von den Hochschulen wird dies häufig als ein „Anrechnungswettbewerb“ zulasten der Qualität der Hochschulabschlüsse wahrgenommen.

4. Anrechnung auf den Masterzugang: die Bachelor-Master-Lücke

Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sehen vor, dass für einen Masterabschluss „– unter Einbeziehung des vorangegangenen Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss – 300 ECTS Punkte benötigt“ (KMK 2010) werden. Nur in Einzelfällen ist eine Abweichung von dieser Regelung vorgesehen.

Diese Vorgabe der KMK führt insbesondere bei weiterbildenden Masterstudiengängen mit einem Umfang von 60 oder 90 Leistungspunkten häufig zu Schwierigkeiten. Studieninteressierte, die lediglich einen Bachelorstudiengang mit 180 Leistungspunkten absolviert haben, können nicht ohne Weiteres zugelassen werden, da sie nach Abschluss des Masterstudiengangs nicht die 300 Leistungspunktevorgabe erfüllen würden.

Die HRK nennt zwei Möglichkeiten, damit Studieninteressierte trotz einer nicht ausreichenden Anzahl von Leistungspunkten des Erststudiums ein entsprechendes Masterstudium aufnehmen können: „Fehlen Kreditpunkte, ist es möglich, diese in so genannten Brückenmodulen nachzuholen oder aber Kreditpunkte für Leistungen anzurechnen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden. Dies ist z. B. für fachverwandte Leistungen aus dem Arbeitsleben möglich oder im Bereich der Schlüsselkompetenzen“ (HRK BOLOGNA ZENTRUM 2008, S. 18).

HANAK und STURM (2015) erläutern ausführlich die verschiedenen Kombinationen von Leistungspunktumfängen in Bachelor- und Masterstudiengängen und verdeutlichen die unterschiedlichen Möglichkeiten, die sich daraus für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen ergeben. Hat ein Studierender bzw. eine Studierende beispielsweise einen 180 Leistungspunkte-Bachelorstudiengang abgeschlossen und möchte einen 90 Leistungspunkte-Masterstudiengang aufnehmen, so fehlen zum Erreichen der 300 Leistungspunktevorgabe der KMK 30 Leistungspunkte, die man sich in gewisser Weise als „Lücke“ zwischen Bachelor- und Masterstudium vorstellen kann. Diese Lücke kann nun (entsprechend der Empfehlung der HRK) durch eine Kreditierung beruflicher Kompetenzen, d. h. durch Anrechnung, geschlossen werden.

In der AnHoSt-Studie (HANFT u. a. 2014) besaß nur einer der betrachteten 100 Studiengänge ein dezidiertes Verfahren zur Anrechnung auf die Bachelor-Master-Lücke. Unserer Beobachtung nach gewinnt diese Form der Anrechnung jedoch zunehmend an Bedeutung. Nahezu jeder weiterbildende Masterstudiengang mit 60 bzw. 90 Leistungspunkten steht vor dem Problem, wie mit Studienbewerberinnen und -bewerbern umzugehen ist, die einen Bachelorstudiengang mit 180 Leistungspunkten absolviert haben.

Unklar ist allerdings, wie die Kreditierung der beruflichen Kompetenzen zur Anrechnung auf die Bachelor-Master-Lücke erfolgen soll. Hanak und Sturm (HANAK/STURM 2015, S. 22) schlagen vor, ein Jahr Berufserfahrung generell als 30 Leistungspunkte Studienleistungen anzurechnen. Diese Pauschalisierung widerspricht jedoch einer kompetenzorientierten Sicht: Es wird nicht deutlich, welche Kompetenzen im Rahmen der Berufserfahrung erworben und auf die Lücke angerechnet wurden. Viele Studiengänge verwenden daher Portfolio-Verfahren, um beruflich erworbene Kompetenzen zu erfassen und anschließend auf die Bachelor-Master-Lücke anzurechnen.

Ähnlich wie die verkürzten berufs begleitenden Bachelorstudiengänge hat die Möglichkeit der Anrechnung auf die Bachelor-Master-Lücke zu einer Flexibilisierung der starren Leistungspunktevorgaben im Bereich der Masterstudiengänge geführt. Allerdings lässt sich auch hier feststellen, dass die Kompetenzerfassung und der Äquivalenzvergleich eher einen legitimatorischen Charakter besitzen. Es fehlen einheitliche Standards und Kriterien als Grundlage für die Kreditierung beruflich erworbener Kompetenzen.

5. Fazit: Von anderen lernen

Mit dem vorliegenden Beitrag wird in Anknüpfung an die AnHoSt-Studie (HANFT u. a. 2014) ein weiterer Schritt zur Systematisierung und begrifflichen Klärung der Anerkennungs- und Anrechnungsdiskussion unternommen. Dies erscheint erforderlich, um die derzeit in der Hochschulpraxis beobachtbare Unsicherheit im Umgang mit Anerkennungs- und Anrechnungsfragen in eine stärker qualitätsgeleitete Entwicklung zu überführen.

Auch wenn eine systematische Untersuchung der Anrechnungspraxis an deutschen Hochschulen noch aussteht, ist doch beobachtbar, dass Anstrengungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gegenwärtig in das Fahrwasser sehr unterschiedlicher bildungs- und hochschulpolitischer Interessen und Strategien geraten. So kam die AnHoSt-Studie zu der Schlussfolgerung, dass sich das Thema Anrechnung in Deutschland „im Spannungsfeld von Relevanz, Ignoranz und Akzeptanz“ bewegt (HANFT u. a. 2014, S. 91).

Von hoher *Relevanz* ist Anrechnung vor allem für solche Hochschulen, die sich über eine großzügige Anrechnungspraxis im Wettbewerb mit anderen Anbietern Vorteile versprechen. Die großzügige Anrechnung beruflicher Vorleistungen – auch ohne qualitätsgesicherte Äquivalenzprüfung – kann in der Kooperation mit anrechnungsinteressierten beruflichen Bildungsträgern letztlich den Ausschlag für die eine oder andere Hochschule geben. Auch wenn Anrechnungsvereinbarungen von betrieblicher Seite willkommen geheißen werden (vgl. VÖLK 2011; WEICHERT 2015), kann es nicht im bildungspolitischen Interesse sein, dass dieses Thema im Wettbewerb der Hochschulen zu einem Geschäftsfeld gerät (HANFT u. a. 2014, S. 92).

Ignoranz gegenüber bildungspolitischen Bemühungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit ist vor allem an öffentlichen Universitäten beobachtbar. Ihr Interesse an Anrechnung

kann durchaus bei einer anhaltend hohen Studiennachfrage als „verhalten“ bezeichnet werden (WEICHERT 2015, S. 13). Vor allem Hochschullehrende zeigen wenig Interesse an der Aufnahme neuer – nicht traditioneller – Zielgruppen und befürchten Niveau- und Qualitätsverluste (HANFT u. a. 2016; STAMM-RIEMER/HARTMANN 2011, S. 71). Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowohl bei Studieninteressierten als auch bei Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern wenig bekannt ist. Selbst anerkennungs- und anrechnungsoffene Hochschulen zeigen große Zurückhaltung, dieses Thema stärker in ihren Institutionen zu verankern. Auf Webseiten anrechnungsaktiver Hochschulen finden sich daher nur wenige Hinweise zu vorhandenen Anrechnungsmöglichkeiten, oder diese sind so versteckt platziert, dass sie von anrechnungsinteressierten Studierenden kaum gefunden werden. In Studienberatungen wird auf bestehende Anrechnungsmöglichkeiten kaum hingewiesen, zuständige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zeigen sich zurückhaltend und sehen solche Fragen nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich. Auch HANAK und STURM (2014) kommen auf Basis der von ihnen durchgeführten Experteninterviews zu dem Ergebnis, dass die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf geringe Akzeptanz stößt, wobei sie unterschiedliche „Spannungsfelder“ identifizieren. Es bleibt abzuwarten, ob die Ankündigung des Akkreditierungsrates, in den Hochschulen praktizierte Anrechnungsverfahren im Rahmen der Programm-Akkreditierungen zu prüfen, dazu beitragen wird, die Anrechnungspraxis an Hochschulen zu verändern.

Vor diesem Hintergrund gewinnt der Aspekt der Qualitätssicherung in der Praxis an Bedeutung, denn es ist anzunehmen, dass sie die Akzeptanz gegenüber Anrechnung an Hochschulen erhöht, wenn die Befürchtungen in Hinblick auf einen Qualitätsverlust entkräftet werden können. Hierzu kann auf die in den ANKOM-Projekten entwickelten Verfahren zurückgegriffen werden. Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird, wie eine durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführte Analyse der Projekte ergab, das Thema Anrechnung und Kompetenzerfassung in allen zehn Verbundvorhaben und in knapp 70 Prozent der Einzelprojekte bearbeitet (WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG 2014). Mit den bewilligten Fördermitteln verfügen Hochschulen über Ressourcen, die sie zur Implementierung qualitätsgesicherter Verfahren verwenden können. Allerdings weist SPECHT (2015, S. 24) darauf hin, dass die „Anpassung von hochschulischen Regelungen, die Festlegung von Vorgehensweisen und Zuständigkeiten, die Ein- und Durchführung von Anrechnungsverfahren sowie der damit einhergehende Bedarf nicht nur an Zeit oder Personal, sondern auch an eigener Anrechnungskompetenz“ Hochschulen vor große Herausforderungen stellt. „Die über Projektförderung unterstützte Verfahrens- und Konzeptentwicklung (z. B. ANKOM, Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen, Offene Hochschule Niedersachsen oder INNOPUNKT – Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung) liefert Hilfestellungen. Die politisch gewünschte und geforderte Einführung und Begleitung von verlässlichen, zweckmäßigen, validen und transparenten Anrechnungsverfahren geht in der Breite jedoch nur über die Schaffung neuer Strukturen und Finanzierung dazu erforder-

licher Personalstellen“ (SPECHT 2015, S. 24). Damit Anrechnung ihren Weg über temporäre Projektförderungen hinaus in den Hochschulalltag findet, sind nachhaltige Strukturveränderungen erforderlich, die verschiedene Organisationseinheiten in Hochschulen betreffen und letztlich in einen Kulturwandel einmünden, der die Akzeptanz gegenüber einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen befördert.

Um der Skepsis deutscher Hochschulen gegenüber einer stärkeren Durchlässigkeit zu begegnen, können international vergleichende Untersuchungen sowie die Ergebnisse aus Programmen und Initiativen auf europäischer Ebene (vgl. unter anderem Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes (TUTSCHNER u. a. 2009); Permeability in post-secondary VET: Creating the EQF/ECVET bridge (PERMEVET 2011), Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing (CREDICARE 2013) erste Anknüpfungspunkte bieten und wichtige Einblicke in die Anrechnungs- und Anerkennungspraxis anderer Länder eröffnen (vgl. ANNEN 2012). Anregungen können vor allem von skandinavischen Ländern ausgehen, die im Bologna Stocktaking Report in diesem Bereich gut abschneiden, über deren konkrete Praxis im Bereich RPL jedoch wenig bekannt ist (HANFT/KRETSCHMER 2014). Im Interesse der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes scheint es angemessen, von internationalen Erfahrungen zu lernen.

Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT (Hrsg.): Umsetzung der Lissabon Konvention – Beschluss des Hochschulausschusses vom 13./14.12.2012. Bonn 2013 – URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Lissabon2.pdf (Stand: 28.06.2018)
- ANKOM – WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER BMBF-INITIATIVE: Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Berlin 2010 – URL: http://ankom.his.de/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf (Stand 28.06.2018)
- ANNEN, Silvia: Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld 2012
- BGBI. II: Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Köln 2007 – URL: http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/02-07-04-Hochschulzugang/lissabonkonvention-1_01.pdf (Stand: 28.06.2018)
- CONRAD, Dianne: E-portfolios as new learning spaces? Portfolios, paradigms, and pedagogy. In: Proceedings of Annual European Distance Education Network (EDEN) Conference (2006), S. 206–210
- CREDICARE (Hrsg.): Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing, 2013 – URL: <http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/projekte/abgeschlossene-projekte/credicare/> (Stand: 28.06.2018)

- EILERS-SCHOOF, Anja; MÜSKENS, Wolfgang: Vom Äquivalenzvergleich zur allgemeinen Anrechnungsempfehlung: Eine Weiterentwicklung des Oldenburger Anrechnungsmodells. In: HANFT, Anke; BRINKMANN, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster 2013, S. 248–257
- HANAK, Helmar; STURM, Nico: Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle. Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung, Marburg 2014 – URL: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnung_und_Anerkennung.pdf (Stand: 28.06.2018)
- HANAK, Helmar; STURM, Nico: Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden 2015
- HANFT, Anke u. a.: Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebliche Forschung und Praxis 59 (2008) 4, S. 297–312
- HANFT, Anke; KRETSCHMER, Stefanie: Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildung (2014) 4, S. 15–27
- HANFT, Anke u. a.: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen – Gutachten der Studie AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg 2014 – URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost_01.pdf (Stand: 28.06.2018)
- HANFT, Anke u. a.: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster 2016
- HARTMANN, Ernst Andreas; STAMM-RIEMER, Ida: Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen. In: Hochschule & Weiterbildung (2006) 1, S. 52–60
- HRK – HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ BOLOGNA-ZENTRUM (Hrsg.): Bologna-Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschule. Bonn 2008
- HRK (Hrsg.): Glossar <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/> (Stand: 28.06.2018)
- HRK NEXUS (Hrsg.): Leitfaden zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen. Bonn 2013 – URL: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/nexus_Leitfaden_Anerkennung_Lang_01.pdf (Stand: 28.06.2018)
- HRK NEXUS (Hrsg.): Handreichung Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. Berlin 2017 – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_Anrechnung_15.12.2017_WEB.pdf (Stand: 28.06.2018)
- MKM – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusminister-

- konferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010 – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 28.06.2018)
- 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/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Stand: 28.06.2018)
- MÜSKENS, Wolfgang: Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule & Weiterbildung (2006), 1, S. 23–30
- MÜSKENS, Wolfgang; LÜBBEN, Sonja; ZAWACKI-RICHTER, Olaf: Verzahnung von Weiterbildungen und Hochschulstudiengängen durch Allgemeine Anrechnungsempfehlungen. In: ARNOLD, Marlen u. a. (Hrsg.), Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster, 2017, S. 87–98.
- PERMEVET (Hrsg.): Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung auf postsekundärer Ebene: Schaffung einer „Brücke“ zwischen ECVET, EQF und Europass, 2011 – URL: <http://euro-masc.org/project-participation/completed-projects/permevet-permeability-in-post-secondary-vet-creating-the-eqf-bridge/> (Stand 16.04.2018)
- SPECHT, Judith: Strategische und organisatorische Planung. In: CENDON, Eva u. a. (Hrsg.): Handreichung: Anrechnung, Teil 1: Ein theoretischer Überblick. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin 2015, S. 17–25
- SPENCER, Bruce: Defining Prior Learning Assessment and Recognition. In: ENGLISH, Leona M. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education. London, 2005, S. 508–512
- STAMM-RIEMER, Ida; HARTMANN, Ernst Andreas: Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: FREITAG, Walburga u. a.: Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 57–76
- TUTSCHNER, Roland; WITTIG, Wolfgang; RAMI, Justin (Hrsg.): Accreditation of Vocational Learning Outcomes – European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education. Bonn 2009.
- VÖLK, Daniel: Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive. In: FREITAG, Walburga u. a.: Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 145–160
- WEICHERT, Doreen: Anrechnungsverfahren. In: CENDON, Eva u. a. (Hrsg.): Handreichung: Anrechnung, Teil 1: Ein theoretischer Überblick. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin 2015, S. 8–16

WISSENSCHAFTLICHE Begleitung (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. 2014 – URL: <http://offene-hochschulen.de> (Stand 28.06.2018)

Andrä Wolter, Gunther Dahm, Caroline Kamm, Christian Kerst, Alexander Otto

► **Studienerfolg nicht traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen und Bedingungen**

In der bildungspolitischen Diskussion zur Öffnung des Hochschulzugangs ist der Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden ein zentrales Thema. Der Beitrag greift diese Frage auf und stellt zunächst die Mehrdimensionalität des Begriffs Studienerfolg dar. Auf quantitativen und qualitativen Daten einer Längsschnittuntersuchung basierend wird dann die Performanz von nicht traditionellen Studierenden, zum Teil im Vergleich mit „traditionellen“ Studierenden, untersucht. Nicht traditionelle Studierende haben zwar (nicht nur aus Leistungsgründen, sondern auch wegen Zeitbudgetproblemen) ein erhöhtes Abbruchrisiko, erbringen jedoch nahezu identische Studienleistungen. Dargestellt werden die individuellen und institutionellen Bedingungen, unter denen nicht traditionelle Studierende ihr Studium erfolgreich durchführen (können).

1. Nicht traditionelle Studierende: zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität

Studierfähigkeit und Studienerfolg von beruflich Qualifizierten, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikation und Erfahrung an die Hochschulen gelangt sind, im Folgenden als „nicht traditionelle Studierende“ bezeichnet (WOLTER u. a. 2015; WOLTER/BANSCHERUS 2016), sind in der Debatte um Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung keineswegs unumstritten. Von ihren Anfängen in der Weimarer Republik an war die Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne schulische Hochschulreife (auf dem heute sogenannten Dritten Bildungsweg) von einer kritischen Debatte über die Studieneignung dieser Personen und ihr erhöhtes Risiko des Scheiterns in der Hochschule begleitet. So wird diskutiert, ob es sich bei nicht traditionellen Studierenden um eine im Vergleich zu „regulären“ Studierenden auffällige Problemgruppe im Studium handelt, die aufgrund des fehlenden Abiturs durch ein Defizit an Studierfähigkeit gekennzeichnet ist. Häufig werden solche Bedenken von Interessengruppen,

die das Monopol des Abiturs verteidigen, vorgebracht. Neuere Untersuchungen, die lediglich moderate Unterschiede im Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden feststellen (BRÄNDLE/LENGFELD 2015), wurden erneut gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs angeführt.

Der Studienerfolg ist letztlich das entscheidende Kriterium für die Frage, ob sich die in Deutschland in den letzten Jahren betriebene Politik der Öffnung der Hochschulen gegenüber dieser Zielgruppe bewährt oder eher zu einer Belastung für die Hochschulen wird.¹ Diese Frage lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen thematisieren. Bildungs- und arbeitsmarktpolitisch steht sie im Kontext von Arbeitskräftebedarf, Qualifikationsstrukturwandel und der systemischen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Der Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden trägt zur Erhöhung des Humankapitalangebots auf dem Arbeitsmarkt bei, aber auch zur Chancengerechtigkeit für bislang an Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen wie beruflich Qualifizierte oder Studierende mit nicht akademischer Bildungsherkunft. Auf der institutionellen Ebene haben sowohl Wirtschaftsunternehmen (und öffentliche Arbeitgeber) als auch Hochschulen Interesse am Studienerfolg dieser Zielgruppe. Arbeitgeber erkennen darin eine Ressource, ihren Bedarf an Fachkräften zu decken, den veränderte und erhöhte Qualifikationsanforderungen an Beschäftigte aufgrund neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation erzeugen. Hochschulen haben ein Interesse, angesichts einer zukünftig aus demografischen Gründen rückläufigen Nachfrage nach Studienplätzen neue Potenziale zu erschließen.

Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach Studienerfolg und Erfolgsbedingungen auch auf der individuellen Ebene, also für die Studienberechtigten selbst, die im Rahmen individueller Bildungsentscheidungen auch die Wahrscheinlichkeit des eigenen Erfolgs und den damit verbundenen Ertrag ihrer Bildungsinvestition abwägen (KAMM/OTTO 2013). Dies setzt sich auch nach der Studienaufnahme im weiteren Studienverlauf fort, indem die Studierenden theoretisch zu jedem Zeitpunkt über die Fortsetzung oder den Abbruch ihres Studiums entscheiden müssen. Die sich in individuellen Entscheidungen manifestierende Selbstselektion ist einer der zentralen Faktoren, die erklären, warum die Öffnung des Hochschulzugangs bislang nicht dazu geführt hat, dass hiervon ein neuer massiver Nachfragedruck ausgeht.

Wenn in den letzten Jahren von der Politik Initiativen und Maßnahmen ergriffen wurden, um die Zielgruppe der nicht traditionellen Studierenden zu unterstützen, so impliziert dies ein Grundverständnis von besonderen „Nachqualifizierungsbedarfen“ (und vielleicht auch Defiziten), die dieser Zielgruppe im Vergleich zu traditionellen Studiengruppen zugeschrieben werden. Schließlich – so lautet die Annahme – haben beide Gruppen unterschiedliche Bildungsbiografien durchlaufen: die kleinere Studiengruppe die Einrichtungen schulischer und/oder betrieblicher Berufsbildung und die große Mehrzahl die Institutionen der schulisch organisierten höheren Allgemeinbildung, primär das Gymnasium.

1 Ein in diesem Zusammenhang weiteres wichtiges Kriterium ist der spätere berufliche Erfolg. Hierzu liegt aber bislang kaum empirische Forschung vor.

Mit dem Begriff des deutschen *Bildungsschismas* beschreibt BAETHGE (2006) die historisch gewachsene institutionelle und curriculare Abschottung zweier Bildungs(sub)-systeme: auf der einen Seite eine auf berufliche Handlungskompetenz und praktisches Erfahrungswissen fokussierte Berufsausbildung, auf der anderen Seite eine an theoretischen Kompetenzen und Bildungswissen orientierte höhere Allgemeinbildung.

Traditionell zeichnet sich das deutsche Bildungsverständnis durch eine enge Verknüpfung zwischen Abitur, Studierfähigkeit und Hochschulzugang aus (LENZ/WOLTER 2001; WOLTER 2016). Dagegen galt ein Abschluss der beruflichen Bildung (ohne schulische Hochschulreife) seit Einführung des Abiturs bis in die jüngste Vergangenheit nicht als Ausweis von Studierfähigkeit und formale Studienberechtigung, sondern wurde erst im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte normativ eingefordert und in den letzten Jahren schrittweise, aber immer noch mit Einschränkungen realisiert (WOLTER 2015). Inzwischen setzt sich mehr und mehr ein Verständnis durch, nicht zuletzt durch den Deutschen Qualifikationsrahmen verstärkt, wonach beruflich Qualifizierte über Kompetenzen verfügen, die beim Hochschulzugang als funktional gleichwertig zu den traditionellen Zugangsvoraussetzungen gelten, die diesen jedoch nicht im Sinne einer Gleichartigkeit entsprechen (MÜSKENS/GIERKE 2009). Gleichwertigkeit kann bedeuten, dass Berufstätige in manchen Feldern ähnlich qualifiziert sind wie Normalstudierende, in anderen Feldern dagegen Defizite aufweisen (z. B. im traditionellen gymnasialen Bildungswissen) und wiederum in anderen Bereichen eher über Vorteile aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation und Erfahrungen (z. B. Problemlösungsfähigkeit oder Organisationskompetenz) verfügen, die für den Studienerfolg so elementar sind wie andere Kompetenzen.

Neben unterschiedlichen Kompetenzprofilen kann angenommen werden, dass sich nicht traditionelle Studierende aufgrund ihrer beruflichen Werdegänge auch habituell (BOURDIEU 1982) von Abiturientinnen und Abiturienten unterscheiden und dadurch vergleichsweise größere Schwierigkeiten bei der Anpassung an den universitären Habitus (ALHEIT 2009), an hochschultypische Denk- und Handlungsmuster und soziokulturelle Milieus aufweisen. Bislang in nicht akademischen Milieus sozialisiert, erfahren nicht traditionelle Studierende die Hochschule (zumindest in der Studieneingangsphase) nicht selten als realitätsfern und fremd, was ihnen größere Anpassungsleistungen abverlangt.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Studierendengruppen besteht in der Lebenssituation. Schon aufgrund des Lebensalters und der Biografie ist es nicht verwunderlich, dass nicht traditionelle Studierende häufiger als andere Studierendengruppen Erwerbsarbeit und/oder Familienarbeit mit den Studienzeiten koordinieren müssen, was zu einer Doppel- bzw. Dreifachbelastung führen kann, die es zu bewältigen gilt. Erwerbsarbeit und Kindererziehung reduzieren die für das Studium verfügbare Zeit und können somit ebenfalls Einfluss auf den Studienerfolg haben.

Angesichts der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Zentralität der Frage nach dem Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden sowie dessen individuellen, aber auch institutionellen Bedingungen sollen diese Aspekte in diesem Beitrag im Mittelpunkt ste-

hen. Grundlage der hier präsentierten Befunde bilden drei Datenquellen: die amtliche Hochschulstatistik, das Nationale Bildungspanel (NEPS) und eine qualitative Untersuchung.² Die Hochschulstatistik erfasst die Art der Hochschulzugangsberechtigung aller Studienanfänger/-innen an deutschen Hochschulen, woraus sich grundlegende Kennzahlen zur Gruppe der nicht traditionellen Studierenden berechnen lassen, die auch Aspekte des Studienerfolgs (z. B. Schwundquoten) einschließen. Das NEPS umfasst eine Stichprobe von etwa 17.000 Studienanfängerinnen und -anfängern, unter denen sich auch eine größere Gruppe von rund 600 nicht traditionellen Studierenden befindet, die seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 fortlaufend befragt werden (ASCHINGER u. a. 2011).³ Dies ermöglicht eine vergleichende Analyse des Studienerfolgs von nicht traditionellen Studierenden gegenüber traditionellen Studierendengruppen, insbesondere Abiturientinnen und Abiturienten mit oder ohne Berufsausbildung (DAHM/KERST 2016). Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden leitfadengestützte Interviews mit nicht traditionellen Studierenden an sieben deutschen Hochschulstandorten zu zwei Befragungszeitpunkten, unmittelbar nach dem Studienbeginn im Wintersemester 2012/13 und etwa in der Mitte des Studiums, durchgeführt (KAMM/OTTO 2013). Die in diesem Beitrag vorgestellten Befunde basieren im Wesentlichen auf inhaltsanalytischen Auswertungen von 35 Interviews mit nicht traditionellen Studierenden, für die Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten vorliegen. Die Ziele dieser Teiluntersuchung bestehen darin, biografiebezogene Informationen und individuelle Deutungsmuster mit der erforderlichen methodischen Offenheit zu erheben. Diese Teiluntersuchung kann somit mit einer größeren Tiefenschärfe die subjektiven Dimensionen und Perspektiven des Studienerfolgs erfassen.

In den folgenden Ausführungen wird zunächst die Gruppe der nicht traditionellen Studierenden anhand einiger weniger statistischer Kennzahlen beschrieben. Im Anschluss werden nach einer kurzen Auseinandersetzung mit dem Begriff *Studienerfolg* empirische Befunde zum Studienerfolg der Zielgruppe und zu dessen Bedingungen präsentiert.

2. Vorakademische Werdegänge von nicht traditionellen Studierenden

Wenn im Folgenden Studienerfolg und Erfolgsbedingungen von nicht traditionellen Studierenden im Mittelpunkt stehen, soll diese Studierendengruppe zunächst von ihrer Zusam-

2 Es handelt sich hierbei um Befunde aus dem bundesweit angelegten Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“, das an der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird (FKZ: M508500).

3 Der vorliegende Beitrag nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom BMBF finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (IIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

mensetzung her in der gebotenen Kürze beschrieben werden. Schließlich gehören zu den Erfolgsbedingungen auch die individuellen, im bisherigen Lebens- und Bildungsverlauf erworbenen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium.

Zunächst ist festzustellen, dass nicht traditionelle Studierende lediglich einen kleinen Anteil innerhalb der Studierendenschaft bilden, obschon dieser langsam steigt (vgl. dazu WOLTER u. a. 2014, 2015, 2017). Im Studienjahr 2014 lag ihr Anteil unter allen Studienanfängerinnen und -anfängern bei 2,8 Prozent,⁴ der Männeranteil ist mit 56 Prozent höher als in der Studierendenschaft insgesamt. Aufgrund ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit vor dem Studium sind Studierende dieser Gruppe im Mittel etwa acht Jahre älter als traditionelle Studierende. Die Zusammensetzung dieser Gruppe nach ihrer Bildungsherkunft unterscheidet sich – auf Basis der NEPS-Daten – deutlich von der anderer Studierender und zeichnet sich unter anderem durch eine deutlich höhere soziale Offenheit aus. Etwa drei Viertel kommen aus einem nicht akademischen Elternhaus, unter allen Studierenden ist es etwa die Hälfte. Hinsichtlich der schulischen Vorbildung dominiert der mittlere Schulabschluss (93 %), sechs Prozent verfügen über einen Hauptschulabschluss. Etwa 16 Prozent der nicht traditionellen Studierenden hatten bereits im Rahmen ihrer schulischen Laufbahn ein Abitur angestrebt, dieses aber nicht erreicht. Die Gründe dafür – so zeigen es die Interviewbefunde – liegen in einer Art Schulunlust, verbunden mit dem Wunsch nach schneller finanzieller Unabhängigkeit, zum Teil auch in unzureichenden schulischen Leistungen sowie im Einfluss des Elternhauses, das einen weiterführenden Bildungsweg nicht unterstützte.

Für kaum eine bzw. einen der Befragten erfolgte der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung mit einer klaren Orientierung. Diese Übergangsschwelle wird als wenig reflektierte, eher pragmatische Berufsfindung beschrieben. Insgesamt haben nicht traditionelle Studierende im Schnitt vier Jahre im beruflichen Bildungssystem verbracht. Dass diese Bildungsepisode länger dauerte als die für die meisten Ausbildungsberufe üblichen drei Jahre, liegt daran, dass etwa ein Drittel zusätzlich zum beruflichen Abschluss über einen Fortbildungsabschluss auf der Ebene der Meister/-innen, Techniker/-innen oder Fachwirte und -wirtinnen verfügt. Die erlernten Berufe verteilen sich zu etwa gleichen Anteilen auf (1) technisch-handwerkliche Berufe, Bau- und Produktionsberufe, (2) kaufmännische Berufe, Verwaltungs- und Büroberufe sowie (3) Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe.

Der beruflichen Episode kommt in Hinblick auf die Studienentscheidung und Studienmotivation eine entscheidende lebensgeschichtliche Bedeutung zu. Während in der Schulzeit bei vielen nur wenig Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit vorhanden war, werden berufliche Erfahrungen und Erfolge zu konstitutiven Anregungserfahrungen, um persönliche Potenziale zu erkennen und berufliche Ziele zu entwickeln. Damit verändert sich auch die individuelle Wahrnehmung der eigenen Kompetenzentwicklung. In diesen Prozess fließen

4 Würde man die Bildungsausländer/-innen, das heißt Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland oder an einem Studienkolleg erworben haben, aus der Berechnung ausschließen, da sie diesen Bildungsweg nicht absolvieren können, ergäbe sich ein etwas höherer Anteil nicht traditioneller Studienanfänger/-innen von 3,4 Prozent.

auch berufliche Diskrepanzerfahrungen (fehlende Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, Unzufriedenheit mit Arbeitsinhalten und Anforderungen, fehlende Identifikation mit der beruflichen Rolle) ein, die einen zentralen Stimulus bei der Entscheidung für eine Studienaufnahme darstellen. Das Studium bedeutet für viele nicht traditionelle Studierende einen Bildungsaufstieg. Sie korrigieren im Fall des individuellen Studienerfolgs frühere Bildungsentscheidungen, zum Teil auch ihre Berufswahl.

So zeigt sich insgesamt, dass es sich um eine zwar heterogene, aber selektiv zusammengesetzte Gruppe von Personen handelt, die auf recht hohe biografische Vorleistungen durch Schulabschluss, Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbstätigkeit zurückblickt und die sich damit vom „Durchschnitt“ der beruflich qualifizierten Bevölkerung abhebt (OTTO/KAMM 2016). Diese Selektivität in der Zusammensetzung ist auch das Resultat hoher Selbstselektion, die vor allem in der Studienentscheidung greifbar wird, die nicht nur von vielfältigen Erfolgserlebnissen und einer hohen Weiterbildungsmotivation, sondern auch von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen stimuliert wird.

3. „Studienerfolg“ als mehrdimensionales Konstrukt

Eine allgemein anerkannte Definition von Studienerfolg gibt es nicht (z. B. KUH u. a. 2007; TRAPMANN 2008). Je nach Forschungsinteresse werden recht unterschiedliche Indikatoren des Studienerfolgs in den Vordergrund gestellt (z. B. DAHM/KERST 2016). So geht es in einer institutionen- bzw. outputbezogenen Perspektive vor allem um statistisch objektivierbare Erfolgsmerkmale wie zum Beispiel den Studienabschluss oder Zensuren, Erfolgs- bzw. Abbruchquoten und die Studiendauer. Solche Kriterien werden gerade in der bildungspolitischen Diskussion über die Öffnung des Hochschulzugangs immer wieder betont, etwa wenn auf das höhere Abbruchrisiko nicht traditioneller Studierender verwiesen wird (BRÄNDLE/LENGFELD 2015). Demgegenüber interessiert sich eine kompetenzorientierte Studienerfolgsforschung dafür, welche (fachlichen oder beruflichen) Kompetenzen tatsächlich im Laufe eines Studiums erworben werden. Dieses wird heute häufig mit dem Begriff „outcomes“ umschrieben. Hier schließen auch arbeitsmarktpolitisch ausgerichtete Ansätze an, die Studienerfolg im Kern mit Beschäftigungsfähigkeit und den dafür erforderlichen Kompetenzen identifizieren (WOLTER/BANSCHERUS 2012; WOLTER 2013). Ein subjektbezogener Ansatz wiederum betont die Perspektive der Studierenden und betrachtet beispielsweise deren Zufriedenheit mit dem Studium, den Studienbedingungen und dem Studienerfolg als wichtige Erfolgskriterien. Gerade in dieser subjektiven Perspektive können die Kriterien für Studienerfolg (vom formalen Abschluss abgesehen) interindividuell erheblich variieren. Schließlich wird in einer studienverlaufs- bzw. anforderungsbezogenen Perspektive der Umgang mit und die Bewältigung der Studienanforderungen thematisiert (DAHM/KERST 2016). Hier wird die erfolgreiche Bewältigung der tatsächlichen Studienanforderungen im Prozess des Studierens, einschließlich eventueller Studienschwierigkeiten, zum Maßstab.

Dieser Beitrag betrachtet den Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden zum einen aus einer output- und verlaufsbezogenen Perspektive und greift dafür auf quantitative Ergebnisse zum – teils noch vorläufigen – Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden zurück (vgl. dazu DAHM/KERST 2016). Zum anderen erlaubt die Auswertung qualitativer Interviews, auch die subjektive Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen. Die im Studium erworbenen Fachkompetenzen im Sinne einer outcomeorientierten Perspektive sind nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Erfolgreiche Studierende zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie in der Lage sind, die verschiedenen fachlichen und nicht fachlichen Herausforderungen, die sich im Laufe des Studiums stellen, zu meistern. Neben der Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses kann daher die Bewältigung der Studienanforderungen als übergeordnetes Erfolgskriterium gelten.

Die in diesem Beitrag verwendeten NEPS-Daten (ASCHINGER u. a. 2011; BLOSSFELD u. a. 2011) reichen bis in das siebte Hochschulsesemester und enthalten für viele traditionelle und nicht traditionelle Studierende noch keine Informationen zu ihrem endgültigen Studienerfolg. Daher werden hier Merkmale aus dem bisherigen Studienverlauf thematisiert, die als Indikatoren des erwartbaren Studienerfolgs gelten können. Zu nachfolgenden Kriterien werden in Abschnitt 4 Ergebnisse berichtet:

- ▶ (retrospektive) Selbsteinschätzungen von Studierenden mit und ohne (Fach-)Abitur zu ihrem Kenntnisstand am Beginn des Studiums,
- ▶ Studienleistungen und Studienfortschritt bis zum fünften bzw. siebten Hochschulsesemester,
- ▶ Studienabbrüche und Erfolgsquoten.

Während mit diesen outputbezogenen Kriterien Studienerfolg empirisch erfasst werden kann, kann daran anschließend nach den Faktoren gefragt werden, die den Studienerfolg beeinflussen (z. B. BLÜTHMANN 2014; TRAPMANN 2008). Diese Faktoren können wiederum auf drei Ebenen differenziert werden: einer biografischen Ebene, der Ebene der Kontextfaktoren und der Ebene der institutionellen Bedingungen. Zu den biografischen Faktoren zählen die Eingangsvoraussetzungen wie soziodemografische Merkmale, Studienmotive, Ertragserwartungen und Informiertheit, schulische und berufliche Vorerfahrungen sowie Persönlichkeitsmerkmale. Als Kontextbedingungen sind für nicht traditionelle Studierende vor allem die Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit sowie die familiäre Situation bedeutsam (BEAN/METZNER 1985). Strukturmerkmale der Hochschule umfassen unter anderem die Studienorganisation, die inhaltliche Ausgestaltung des Studiums, die Lehr- und Betreuungsqualität, Unterstützungsangebote und die Ressourcenausstattung. Hinzu kommen Prozessvariablen wie die Entwicklung von Bewältigungsmustern und Lernstrategien im Studienverlauf sowie die akademische Integration und das Engagement (KUH u. a. 2005). Auf Basis qualitativer Interviews mit nicht traditionellen Studierenden werden in Abschnitt 5 Befunde zum indivi-

duellen Verständnis von Studienerfolg sowie zu den Erfolgsbedingungen aus der subjektiven Perspektive der Zielgruppe zusammenfassend dargestellt.

4. Wie erfolgreich sind nicht traditionelle Studierende?

Bis heute gibt es nur wenige Forschungsarbeiten, die den Erfolg von Studierenden des Dritten Bildungswegs im Vergleich mit „traditionellen“ Studierendengruppen anhand quantitativer Kriterien, etwa der Studiennoten und Studienabbrüche, untersucht haben. Ein stabiles Ergebnis der bisherigen Forschungsaktivitäten (vgl. zusammenfassend FREITAG 2012) ist, dass nicht traditionelle Studierende die Wirksamkeit ihrer (schulischen) Vorbereitung auf die fachlichen Anforderungen im Studium sehr ungünstig beurteilen und besonders zu Studienbeginn Defizite in schulischen Grundlagenfächern bei sich wahrnehmen. Auch die aktuelle Untersuchung bestätigt diesen wiederkehrenden Befund (DAHM/KERST 2016). Häufiger als „traditionelle“ Studierende gaben Studierende des Dritten Bildungswegs an, dass ihnen am Studienanfang Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten, die im Studium vorausgesetzt werden. So verfügt nur knapp ein Drittel der nicht traditionellen Studierenden nach eigener Einschätzung am Beginn des Studiums in hohem oder sehr hohem Maße über die im Studium benötigten Kenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch; bei den Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne Ausbildung sind es dagegen fast drei Viertel.

Folgt man der insbesondere im Umkreis der Gymnasialpädagogik verbreiteten Überzeugung, wonach der gymnasiale Bildungskanon Voraussetzung von Studierfähigkeit ist (vgl. z. B. KÖLLER 2013, S. 42ff.), sollten Studierende ohne (Fach-)Abitur deutlich schlechtere Studienleistungen erzielen als Absolventinnen und Absolventen der gymnasialen Oberstufe. Im Kontrast dazu stehen jedoch die Studienleistungen, die nicht traditionelle Studierende tatsächlich erreichen. Sie werden in den folgenden Ausführungen anhand von drei Indikatoren dargestellt: den Zensuren, den erworbenen Leistungspunkten und der Erfolgsquote. Aufgrund des Längsschnittcharakters der NEPS-Untersuchung werden hier Ergebnisse berichtet, die bis zum fünften bzw. siebten Semester reichen. Lediglich die (in den folgenden Ausführungen dargestellte) Erfolgsquotenberechnung auf Basis der Hochschulstatistik geht über diesen Zeithorizont hinaus.

Vergleichende Untersuchungen neueren Datums, die den Studienerfolg zwischen Studierendengruppen mit und ohne Abitur bzw. Berufsausbildung vergleichen, belegen, dass Studierende des Dritten Bildungswegs zwar geringfügig schlechtere Studiennoten bekommen als Abiturientinnen und Abiturienten, dieser Unterschied bewegt sich jedoch in einer Größenordnung von gerade einmal ein bis zwei Zehntel einer Note – und dies unabhängig davon, ob es sich um studiengangbezogene Untersuchungen an einer bzw. an wenigen Hochschulen (vgl. BERG u. a. 2014, S. 51f.; BRÄNDLE/LENGFELD 2015) oder um bundesweite Datensätze wie das NEPS handelt, das alle Studienfachrichtungen enthält (DAHM/KERST

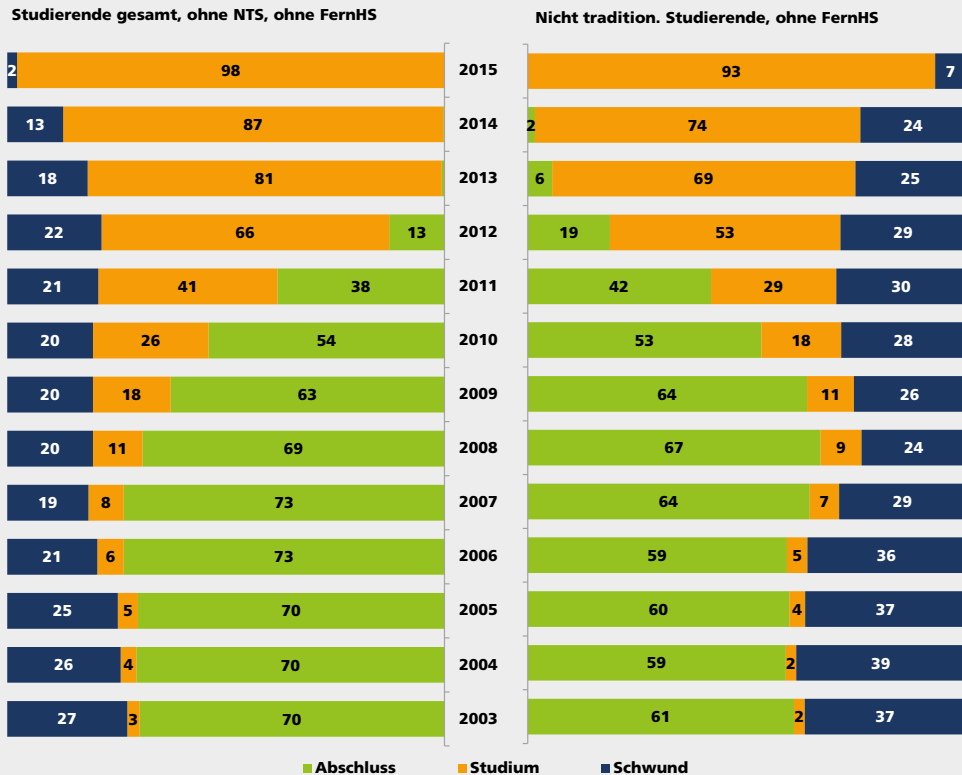
2016).⁵ Inhaltlich bedeutsam scheinen die Notenunterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Abitur jedenfalls kaum. Dieser Befund bleibt auch dann stabil, wenn – auf Basis der NEPS-Daten – die Entwicklung der Studienleistungen im weiteren Studienverlauf bis zum siebten Hochschulsemester berücksichtigt wird. Unter Kontrolle der Hochschulart, der Hochschulträgerschaft und des Studienfachs bestehen statistisch signifikante Unterschiede in den selbstberichteten Studiennoten lediglich im Vergleich zu Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife, deren Leistungen um zwei Zehntel einer Note besser ausfallen als bei nicht traditionellen Studierenden. Studierende des Zweiten Bildungswegs und jene mit Fachhochschulreife schneiden hingegen nicht besser ab als Studierende ohne (Fach-)Abitur (WOLTER u. a. 2017, S. 29ff.).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei einem anderen Indikator des Studienerfolgs, dem Studienfortschritt bis zum fünften Hochschulsemester (DAHM/KERST 2016). Der Studienfortschritt, operationalisiert als Zahl der Leistungspunkte, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt seit Studienbeginn erworben wurden, zeigt an, welchen Anteil am gesamten Studienpensum ein Studierender bis dahin bereits erfolgreich absolviert hat. Der frühe Erwerb von Leistungspunkten steht in einer systematischen Beziehung zur Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen (BEEKHOVEN u. a. 2009; MOORE/SHULOCK 2009). Berücksichtigt man, dass nicht traditionelle Studierende aufgrund ihres höheren Durchschnittsalters und konkurrierender Verpflichtungen häufig in Teilzeit studieren (WOLTER u. a. 2015), und vergleicht deshalb nur Präsenzstudierende, dann zeigen sich keine Unterschiede im Studienfortschritt zwischen Studierenden mit und ohne Abitur. Möglicherweise gehen die Studienverzögerungen von einem halben bis einem Semester, die RICHTER (1995, S. 39ff.) bei Studierenden ohne Abitur feststellte, darauf zurück, dass Unterschiede im Studienformat und in der Lebenssituation von traditionellen und nicht traditionellen Studierenden in dieser Studie methodisch nur unzureichend berücksichtigt wurden.

Der erfolgreiche Abschluss eines Studiums bzw. umgekehrt der vorzeitige Studienabbruch dürfte das prominenteste Kriterium sein, an dem der Erfolg oder Misserfolg im Studium bemessen wird (z. B. HEUBLEIN u. a. 2010; HEUBLEIN/WOLTER 2011; TINTO 1975, 1993). Dies ist ja auch der immer wieder zu hörende bildungspolitische Haupteinwand gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs. Zur Erfolgsquote, also zum Anteil das Studium abschließender nicht traditioneller Studierender, liegen bisher nur wenige Befunde vor. Diese weisen auf eine im Vergleich zu traditionellen Studierenden geringere Erfolgsquote hin (vgl. für studiengangbezogene Analysen BERG u. a. 2014; BRÄNDLE/LENGFELD 2015).

5 Einschränkung erwähnt sei jedoch, dass es sich bei der erstgenannten und der dritten Studie jeweils um Längsschnittuntersuchungen handelt, bei denen weniger erfolgreiche Studierende möglicherweise bereits vor der ersten Abfrage der Studiennoten aus der Untersuchung ausgeschieden sind. In der NEPS-Befragung, deren Daten der Auswertung von DAHM und KERST (2016) zugrunde liegen, wurden darüber hinaus nur zum Befragungszeitpunkt noch Studierende nach ihren Studiennoten befragt, nicht jedoch Studienabbrecher/-innen und -unterbrecher/-innen. In der Studie von BRÄNDLE und LENGFELD (2015) wiederum wurden in einem Studiengang an der Universität Hamburg lediglich Abschlussnoten verglichen, d. h. nur jene Personen gingen in den Notenvergleich ein, die das Studium letztlich erfolgreich abgeschlossen hatten.

Abbildung 1: Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2015 für Studierende insgesamt und für nicht traditionelle Studierende (NTS) im Wintersemester 2015/16 (in %)



Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, Hochschulstatistik (individuelle Auswertung), eigene Berechnungen

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Analysen auf Basis der Hochschulstatistik deuten ebenfalls auf eine geringere Erfolgsquote für nicht traditionelle Studierende hin. Die Schwundquoten der nicht traditionellen Studierenden liegen zumeist über dem Wert der übrigen Studierenden (Abbildung 1). Danach beendet etwa ein Drittel der nicht traditionellen Studierenden, die zwischen 2003 und 2006 mit dem Studium begonnen haben, das Studium, ohne einen Abschluss erworben zu haben. Bei den übrigen Studierenden ist dieser Anteil mit etwa einem Viertel deutlich kleiner. Auch wenn die Schwundquote mit der Abbruchquote nicht identisch ist,⁶ deutet dieser Befund für die länger zurücklie-

⁶ Die Schwundquote enthält in dieser Betrachtung auch den Anteil der Hochschulwechsler/-innen in die hier ausgeschlossenen Hochschularten (Kunst- und Musikhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen und Fernhochschulen) sowie ausländische Hochschulen, der sich von der Abbruchquote statistisch nicht isolieren lässt.

genden Anfängerjahrgänge auf einen höheren Studienabbruch hin. Höhere Schwundquoten in den jüngeren Jahrgängen lassen für die nicht traditionellen Studierenden außerdem schnellere Entscheidungen über Studienabbruch oder Fortsetzung des Studiums vermuten. Wird die Analyse nur für die Gruppe der Studienanfänger/-innen in Bachelorstudiengängen durchgeführt, ergeben sich vergleichbare Ergebnisse (vgl. dazu DAHM/KERST 2016). Eine methodische Unsicherheit besteht darin, dass ein Teil des „Schwundes“ zu einem späteren Zeitpunkt das Studium wieder aufnehmen kann, also das Studium nur vorübergehend unterbrochen hat. Über die Größe dieser Gruppe gibt es bislang keine Befunde.

Auch auf Basis der NEPS-Daten zeigt sich, dass nicht traditionelle Studierende einem überdurchschnittlichen Abbruchrisiko unterliegen (DAHM/KERST 2016). Als Gründe für die höhere Schwund- bzw. Abbruchquote können Kompetenzdefizite, unter anderem durch fehlende Gymnasialbildung und biografisch länger zurückliegende Lernzeiten hervorgerufen, konkurrierende Verpflichtungen durch Erwerbstätigkeit oder Familienarbeit oder eine im Vergleich mit Abiturientinnen und Abiturienten andere Studienmotivation und Bewertung des Studierertrags eine Rolle spielen (DAHM/KERST 2016; WOLTER u. a. 2015). Aus Sicht der im NEPS befragten Abbrecher/-innen sind zum einen hohe Leistungs- und Prüfungsanforderungen dafür verantwortlich. Weitere bei nicht traditionellen Studierenden prominente Abbruchgründe stehen im Zusammenhang mit einer für das Studium ungünstigen außerhochschulischen Lebenssituation. Darunter fallen die Mehrfachbelastung durch Erwerbstätigkeit und Familienpflichten, aber auch finanzielle Erwägungen. Ein weiterer Grund für einen Studienabbruch besteht darin, dass sich während des Studiums alternative Beschäftigungsoptionen ergeben, die attraktiver als die Fortsetzung des Studiums sind.

Diese aus Sicht der Betroffenen wichtigen Faktoren erwiesen sich in multivariaten Analysen nur zum Teil als statistisch ausschlaggebend für das Studienabbruchrisiko. Während die Bedeutung leistungsbezogener und familiärer Faktoren gestützt wird, spiegelt sich die hohe subjektive Relevanz finanzieller Gründe sowie der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit in multivariaten Auswertungen nicht wider. Allerdings können sich diese Gründe indirekt in den leistungsbezogenen Faktoren manifestieren. Hinsichtlich der Ursachen für einen Studienabbruch besteht aber aufgrund der nach wie vor schlechten Datenlage in diesem Forschungsfeld noch weiterer Forschungsbedarf (vgl. DAHM/BECKER/BORNKESSEL 2018).

So stehen hier zwei Befunde nebeneinander: die *höhere Abbruchquote* der nicht traditionellen Studierenden, für die *primär leistungsbezogene, aber auch Zeitbudget- und -managementprobleme* ursächlich sind, und die sich in den Zensuren spiegelnden, mit den Abiturientinnen und Abiturienten *nahezu identischen Studienleistungen* dieser Studierenden. Auch diejenigen, die ihr Studium bis zum fünften Semester fortgeführt haben, zeigen zu Beginn ihres Studiums einige Selbstzweifel hinsichtlich ihrer Vorbildung und ihrer Studienvoraussetzungen, ohne dass ihre Studienleistungen diese bestätigen würden. Dieses legt die (mit den vorliegenden Daten nicht zu beantwortende) Frage nahe, ob diejenigen, die ihr Studium abgebrochen haben, im Falle einer Fortsetzung ihres Studiums ein ähnliches Leistungsprofil

zeigen würden. Zeitmangel und zusätzlicher Unterstützungsbedarf, nicht nur fachlich, sondern auch das Selbstvertrauen stärkend, scheinen die beiden Hauptprobleme dieser Studierendengruppe zu sein, die in erster Linie Herausforderungen an ergänzende Studienangebote und die Flexibilität der Studienorganisation darstellen.

5. Erfolgsbedingungen aus subjektiver Perspektive

Nach diesen objektiven Kriterien des Studienerfolgs von nicht traditionellen Studierenden wird im Folgenden auf der Basis qualitativer Interviews das subjektive Verständnis von Studienerfolg aus der Perspektive der Zielgruppe dargestellt. Dies schließt auch die Bedingungen ein, die aus der Sicht der Befragten zur Realisierung der Studienziele bzw. des Studienerfolgs erforderlich sind. Die Befunde verweisen zum einen auf ein *Studienerfolgsverständnis*, das erwartungsgemäß zunächst auf das Erreichen des akademischen Abschlusses und das Erzielen eines beruflichen Ertrags, in der Regel des erfolgreichen Auf- oder Wiedereinstiegs, gerichtet ist. Lernstrategien werden in diesem Zusammenhang eher instrumentell zur Erfüllung der formalen Anforderungen und zum Bestehen der Prüfungen eingesetzt, während gute Noten den meisten dagegen weniger wichtig sind.

Vor dem Hintergrund des Lebensalters und der Unterbrechung der Erwerbslaufbahn stellt ein – hinsichtlich zeitlicher Ressourcen und individueller Anstrengungen – effizientes Studium unter Orientierung an der vorgegebenen Regelstudienzeit ein weiteres Erfolgskriterium dar.

„Für mich würde ich jetzt einfach mal sagen, dass man seinen Abschluss schafft. [...] Und durch diesen Abschluss einen guten Job bekommt. Ja, das ist der Studienerfolg. Mir geht es jetzt, glaube ich, gar nicht so extrem darum, dass ich jedes Semester mit ‚super gut‘ bestehe, sondern mir geht es schon eher darum, dass ich das bestehe und am Ende mit einem Bachelor herausgehe, das ist der Studienerfolg für mich.“ (Interview M287-2: 88/92)

Zum anderen finden sich unter den nicht traditionellen Studierenden aber auch solche, die mit ihrem Studium neben dem beruflichen Ertrag eine persönliche Selbstverwirklichung oder Weiterentwicklung verbinden und ihren Erfolg auch im Erwerb neuen Wissens und der Erweiterung vor allem fachlicher Kompetenzen sehen. Referenzrahmen des Studienerfolgs ist hier neben Beruf und Beschäftigung primär der Erwerb von bildungs- und disziplinspezifischem Wissen, auch als Medium von Persönlichkeitsentwicklung. Ein interessengeleitetes Studium, soziale Integration und die Identifikation mit der Studierendenrolle sind für diese Studierenden neben dem „intellektuellen Ertrag“ von Bedeutung.

„Also Studienerfolg bedeutet für mich ein fruchtbares Studium, eines, wo man in Seminare geht, wo man mitdiskutiert, weil ich gerade ein Mensch bin, der sich durch Diskussionen und durch den Austausch im Plenum eigentlich noch mehr Wissen aneignet.“

[...] *Deswegen ist für mich ein erfolgreiches Studium nicht nur der Abschluss, sondern der Inhalt.*“ (Interview L091-2: 324)

Für einen Teil der Befragten lässt sich der Studienerfolg als eine Art emanzipatorischer Prozess beschreiben, der in der Bewältigung einer persönlichen Herausforderung liegt und im Ergebnis mit höherer sozialer Anerkennung und Selbstbestätigung verbunden wird. Auffällig ist jedoch, dass im Vergleich zu Untersuchungen aus den 1980er-Jahren (SCHOLZ/WOLTER 1984) die Bedeutsamkeit von Selbstentfaltungswerten und Identitätsentwicklung für Studienmotivation und Studienerfolg bei nicht traditionellen Studierenden gegenüber instrumentellen beruflichen Orientierungen zurückgegangen ist.

Die große Mehrheit (etwa drei Viertel) der Interviewten hält ihren persönlichen Studienerfolg für sicher oder (sehr) wahrscheinlich, obwohl sich die Befragten zumindest in der Studieneingangsphase, besonders hinsichtlich des Umfangs der Studieninhalte und des dafür benötigten Zeitaufwands, teilweise überrascht und herausgefordert zeigen. Entsprechend müssen die Zeitrhythmen und Lernstrategien für das Studium individuell erprobt und angepasst werden. *Studienschwierigkeiten* werden in erster Linie durch Ehrgeiz und Motivation sowie große Lernbereitschaft und zusätzliche zeitliche Investitionen bewältigt, aber auch durch die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten in der Hochschule (z. B. Brückenkurse oder Tutorien). Dieser überwiegende Optimismus geht einher mit der Einstellung, Begonnenes, hier das Studium, in jedem Fall zu Ende führen zu müssen. Zum Teil wird Scheitern als persönliche Niederlage gegenüber dem eigenen Anspruch oder äußeren Widerständen (z. B. seitens der Familie) empfunden. Bereits hier wird deutlich, dass wesentliche Bedingungen des Studienerfolgs von nicht traditionellen Studierenden zum einen in vermehrten individuellen Anstrengungen und pragmatischen, zielorientierten Studienstrategien bestehen, für die praktische Arbeits- und Organisationserfahrungen eine hilfreiche Ausgangsbasis bilden. Zum anderen sind institutionelle Unterstützungsangebote bedeutsam, die es ermöglichen, fachliche Rückstände oder andere Defizite zu kompensieren.

Abbruchgedanken werden insbesondere in Zusammenhang mit hohem Prüfungsstress und dem Druck der Anforderungsbewältigung geäußert, mit Frustrationssymptomen aufgrund des hohen Zeit- und Arbeitsaufwandes für das Studium oder als Folge von als unbefriedigend empfundenen Prüfungsleistungen. In solchen temporären Belastungsphasen wird einerseits die Rückkehroption in den alten Beruf wieder attraktiv; in Einzelfällen werden interessante alternative Jobaussichten oder -erfahrungen als ausschlaggebend für Abbruch-erwägungen genannt. Andererseits kann aber gerade die antizipierte Berufsrückkehr auch wieder zur Motivation führen, das Studium doch fortzuführen. In der Regel sind solche Erwägungen jedoch zeitlich auf die Frustrationsphase begrenzt und werden zu einem späteren Zeitpunkt als nicht ernsthaft eingeschätzt und deshalb nicht weiter verfolgt.

Für den individuellen Studienerfolg spielen verschiedene Bedingungen eine Rolle. *Ers- tens* werden aus Sicht der Befragten *persönliche Voraussetzungen sowie schulische und berufliche Vorerfahrungen* bei der Studienbewältigung als bedeutsam angesehen. Nicht traditionelle

Studierende verfügen demnach in besonders hohem Maße über Motivation und Zielstrebigkeit und stehen zumindest teilweise unter dem individuellen Rechtfertigungszwang, sich in der Hochschule beweisen zu müssen. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen stehen einer – zumindest am Studienbeginn – ausgeprägten Defizitwahrnehmung aufgrund der länger zurückliegenden Schulzeit und damit verbundener angenommener Wissenslücken gegenüber (vgl. Abschnitt 4). Biografisch erworbene Lernstrategien müssen im Studienverlauf zum Teil revidiert werden. Lebenserfahrung und persönliche Reife werden in Verbindung mit praktischen Arbeitserfahrungen aus der beruflichen Ausbildung und der Ausübung des Berufs als relevant für die Entwicklung einer ernsthaften Studienabsicht und -einstellung, eines klareren Berufsbildes sowie für die Entfaltung einer hohen Zielstrebigkeit mit Blick auf die Bewältigung der Studienanforderungen erachtet.

Die persönlichen und beruflichen Vorerfahrungen werden als Ressourcen zur erfolgreichen Durchführung des Studiums als eine Art „Wettbewerbsvorteil“ gegenüber Studierenden wahrgenommen, die direkt nach dem Erwerb des Abiturs ins Studium übergehen – jedoch seltener in Form konkreter beruflicher Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern eher in Hinblick auf soziale oder personale Kompetenzen wie Zeitmanagement, Organisations- oder Kommunikationsfähigkeit.

Zweitens sind *hochschul- und studienbezogene (strukturelle) Bedingungen* als Erfolgsfaktoren zu nennen. Nicht traditionelle Studierende sind aus ihrer Sicht dann im Studium erfolgreich, wenn Anforderungen transparent und klar formuliert sind. Dies ist vor allem bei der Studienvorbereitung sowie in den Phasen der Prüfungsvorbereitung relevant. Zielgruppenorientierte Beratung bei der Studienentscheidung und Unterstützung beim Erkennen und Aufarbeiten von Wissenslücken werden ebenfalls als wichtig erachtet; dazu gehört auch die Einführung in Lern- und Arbeitstechniken sowie wissenschaftliches Arbeiten (vgl. BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2015; KAMM/SPEXARD/WOLTER 2016). Hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Lehrangeboten werden die klare Strukturierung von Inhalten und Aufgaben sowie die Anschlussfähigkeit an berufliche Erfahrungen geschätzt. Angesichts einer überwiegend beruflich affinen Fachwahl von nicht traditionellen Studierenden könnten Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ebenfalls einen Beitrag zur Unterstützung des Studienerfolgs leisten, insbesondere unter dem Aspekt der zeitlichen Ressourcen. Diese Verfahren spielten jedoch bei den Befragten kaum eine Rolle und werden – wie auch andere Befunde zeigen – an den Hochschulen bisher noch selten angeboten oder genutzt (vgl. KAMM/SPEXARD/WOLTER 2016; LENZ/SCHMITT 2016).

Darüber hinaus kann, *drittens*, mit Blick auf die Passung des Studiums mit individuellen *Kontextbedingungen außerhalb der Hochschule* vor allem die Möglichkeit einer flexiblen Studiengestaltung, die eine Vereinbarkeit mit den Lebensumständen (*Erwerbsarbeit, Familie*) ermöglicht, als wichtige Erfolgsvoraussetzung für Studierende mit beruflicher Qualifikation gelten. Neben der Bewältigung der inhaltlichen Studienanforderungen ist das Studium von nicht traditionellen Studierenden häufig durch eine zeitliche Parallelität von Studium und Berufstätigkeit sowie zum Teil familiärer Aufgaben gekennzeichnet. Bei der Betrachtung der

zeitlichen und finanziellen Belastungen muss das jeweilige Studienformat (Fern- vs. Präsenzstudium, Vollzeit- vs. Teilzeit- und/oder berufsbegleitendes Studium) berücksichtigt werden. Für nicht traditionelle Präsenzstudierende zeigt sich im Vergleich zu „traditionellen“ Studierendengruppen ein deutlich erhöhter Zeitaufwand für außerhochschulische Aktivitäten bei etwa gleichem Umfang des studienbezogenen Engagements (vgl. OTTO/KAMM 2016; auch KAMM/SPEXARD/WOLTER 2016).

Hinsichtlich der *sozialen Integration in die Hochschule* zeigt sich schließlich, *viertens*, ein eher ambivalentes Bild. Während die Identifikation mit der Hochschule und der Studierendrolle sowie der Anschluss an Lerngruppen in der Selbstwahrnehmung der nicht traditionellen Studierenden positive Effekte auf die Studienbewältigung zeigen, ist ihre hochschulische Integration häufig nicht sehr ausgeprägt. Dies wird zum einen auf Altersunterschiede gegenüber den Mitstudierenden, zum anderen auf die zeitliche Einbindung in berufliche und familiäre Verpflichtungen zurückgeführt. Gerade dieser sozialen Dimension hochschulischer Integration wird aber in der empirischen Studienabbruchforschung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (TINTO 1975). Die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden akademischen und sozialen Integration an der Hochschule scheint in erheblichem Maße davon abhängig zu sein, wie viel Zeit und Engagement sowohl in studienrelevante Tätigkeiten als auch in den Aufbau von Sozialkontakten an der Hochschule investiert wird bzw. werden kann.

6. Schlussbetrachtung: Studienerfolg und studienförderungsfördernde Bedingungen

Die bislang vorliegenden Ergebnisse aus der hier präsentierten Längsschnittuntersuchung zu den Studienverläufen nicht traditioneller Studierender im Vergleich zu anderen Studierendengruppen (insbesondere denen mit Abitur) zeigen zunächst eine hohe Selektivität in der Zusammensetzung dieser Gruppe. Diese spiegelt sich in besonderer Weise in dem hohen vorakademischen Vorbildungs- und Qualifikationsniveau und der ausgeprägten (Weiter-)Bildungsmotivation dieser Personen wider. Auch scheint ihre Studienentscheidung das Resultat eines Chancen und Risiken wohl abwägenden Prozesses zu sein und nicht eines wie auch immer gearteten Ausbruchsversuchs oder biografischen Wagnisses. Zu Studienbeginn schätzen sie ihre Studienvoraussetzungen pessimistischer ein als der Durchschnitt der Studierenden und fühlen sich eher schlecht auf das Studium vorbereitet. Die Studienverläufe bestätigen dieses Defizitbewusstsein, in dem sich offenkundig die gesellschaftliche Anerkennung und Bedeutung des Abiturs gleichsam als Synonym für Studierfähigkeit niederschlägt, nur teilweise. Zwar liegt die Studienabbruchquote bei dieser Personengruppe höher als bei den „traditionellen“ Studierenden – Unterschiede bestehen in der Ursachenkonstellation; neben Leistungsgründen spielen zeitliche Ressourcenengpässe eine zentrale Rolle –, die weiteren Studienverlaufsdaten zeigen jedoch einen ähnlichen Studienerfolg der nicht traditionellen Studierenden wie bei ihren Mitstudierenden mit Abitur. Anders als oft befürchtet, kann von einer Problemgruppe im Studium nicht die Rede sein. Nicht traditionelle Studierende studieren nach eigenem Erfolgsverständnis dann erfolgreich, wenn es (1) Raum für den Trans-

fer von beruflichen und persönlichen Kompetenzen in das Studium gibt, (2) zielgruppenorientierte studienvorbereitende und -begleitende Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, (3) die Lehrveranstaltungen mit den Prüfungsanforderungen abgestimmt sind und Leistungserwartungen klar und transparent formuliert werden, (4) wenn das Studium mit den außerhochschulischen individuellen Zeitregimen vereinbar ist (flexible Studienformate) und es ihnen (5) gelingt, sich in die Institution Hochschule zu integrieren. Dies lässt sich zugespitzt zu der These verdichten, dass sich der Hochschulzugang und das Studium für nicht traditionelle Studierende nicht als „Sprung ins kalte Wasser“ organisieren lassen, sondern spezifischer begleitender und unterstützender Maßnahmen bedürfen, die insbesondere die Gestaltung des Studiums betreffen.

Literatur

- ALHEIT, Peter: Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2009) 3, S. 215–226
- ASCHINGER, Florian u. a.: Higher education and the transition to work. In: BLOSSFELD, Hans-Peter; ROSSBACH, Hans-Günther; VON MAURICE, Jutta (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14. Wiesbaden 2011, S. 267–282
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: LEMMERMÖHLE, Doris; HASSELHORN, Marcus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen 2006, S. 93–116
- BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline; OTTO, Alexander: Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: HANFT, Anke; ZAWACKI-RICHTER, Olaf; GIERKE, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster 2015, S. 81–96
- BEAN, John P.; METZNER, Barbara S.: A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research* (1985) 4, S. 485–540
- BEEKHOVEN, Sandra; JONG, Uulke de; HOUT, Hans van: Different Courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. In: *Higher Education* (2003) 1, S. 37–59
- BERG, Helen u. a.: Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20. Herausgegeben vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung). Mainz 2014

- BLOSSFELD, Hans-Peter; ROSSBACH, Hans-Günther; von MAURICE, Jutta (Hrsg.): Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14. Wiesbaden 2011
- BLÜTHMANN, Irmela: Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen (Diss.). Berlin 2012
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1982
- BRÄNDLE, Tobias; LENGFELD, Holger: Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Soziologie (2015) 6, S. 447–467
- DAHM, Gunther; BECKER, Karsten; BORNKESSEL, Philipp: Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In: BORNKESSEL, Philipp (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld 2018, S. 108–174 – URL: <https://dx.doi.org/10.3278/6004654w> (Stand 09.10.2018)
- DAHM, Gunther; KERST, Christian: Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1). Münster 2016, S. 225–265
- FREITAG, Walburga Katharina: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Hans-Böckler-Stiftung. Reihe Bildung und Qualifizierung (Arbeitspapier 253). Düsseldorf 2012
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (HIS Forum Hochschule 2/2010). Hannover 2010
- HEUBLEIN, Ulrich; Wolter, Andrä: Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 214–235
- KAMM, Caroline; OTTO, Alexander: Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (2013) 2, S. 40–46
- KAMM, Caroline; SPEXARD, Anna; WOLTER, Andrä: Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1). Münster 2016, S. 165–196
- KÖLLER, Olaf: Abitur und Studierfähigkeit. In: ASDONK, Jupp; KUHNEN, Sebastian U.; BORNKESSEL, Philipp (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster 2013, S. 25–49

- KUH, George D. u. a. (Hrsg.): Student Success in College. Creating Conditions that matter. San Francisco 2005
- KUH, George D. u. a.: Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. In: ASHE Higher Education Report (2007) 5, S. 1–182
- LENZ, Karl; WOLTER, Andrä: Abitur als Statuspassage: Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: MELZER, Wolfgang; SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München 2001, S. 175–202
- LENZ, Katharina; SCHMITT, Susanne: Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. Potentiale und Realisierungshürden. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1). Münster 2016, S. 321–343
- MOORE, Colleen; SHULOCK, Nancy: Student progress toward degree completion: lessons from the research literature. Sacramento 2009 – URL: https://www.csuchico.edu/gradinitiative/_assets/documents/ihelp-student-progress-toward-degree-completion.pdf (Stand: 03.07.2018)
- MÜSKENS, Wolfgang; GIERKE, Willi B.: Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2009) 3, S. 46–54
- OTTO, Alexander; KAMM, Caroline: „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“ – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1). Münster 2016, S. 197–223
- RICHTER, Gudrun: Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Osnabrück 1995
- SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä: Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt – Ein empirischer Beitrag zu Studienmotivation und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: KELLERMANN, Paul (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Klagenfurt 1984, S. 129–159
- TINTO, Vincent: Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research (1975) 1, S. 89–125
- TINTO, Vincent: Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago 1993
- TRAPMANN, Sabrina: Mehrdimensionale Studiererfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studiererfolgs. Berlin 2008

- WOLTER, Andrä: Studium und Beruf im Wandel: Von der akademischen Persönlichkeitsbildung zur Beschäftigungsfähigkeit? In: BUCK, Marc Fabian; KABAUM, Marcel (Hrsg.): Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt a. M. 2013, S. 169–198
- WOLTER, Andrä: Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (2015) 3, S. 291–308
- WOLTER, Andrä: Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In: KRAMER, Jochen; NEUMANN, Marko; TRAUTWEIN, Ulrich (Hrsg.): Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte (Edition ZfE, Band 2), Wiesbaden 2016, S. 1–27
- WOLTER; Andrä; BANSCHERUS, Ulf: Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: SCHUBARTH, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 21–36
- WOLTER; Andrä; BANSCHERUS, Ulf: Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf; KAMM, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1). Münster 2016, S. 53–80
- WOLTER, Andrä u. a.: Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase. Berlin und Hannover 2014. – URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/21//pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20\(M508500\)_Projektbericht%202014.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/21//pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20(M508500)_Projektbericht%202014.pdf) (Stand: 03.07.2018)
- WOLTER, Andrä u. a.: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 11–33
- WOLTER, Andrä u. a.: Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Berlin und Hannover 2017. – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/21//pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Projektbericht%202017.pdf (Stand: 06.04.2018)

Uwe Elsholz

► Studienganggestaltung für beruflich qualifizierte Studierende – Befunde, Begründungen und Implikationen

Beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung stellen noch eine relativ neue Gruppe Studierender an Hochschulen dar. Diese Gruppe steht paradigmatisch für Fragen der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Hochschulen sind gefordert, die Durchlässigkeit zur Hochschulbildung für beruflich qualifizierte Studierende zu fördern, wobei der Studieneingangsphase besondere Bedeutung zukommt. Durchlässigkeit ist dabei nicht nur eine Frage des Zugangs, sondern bedarf auch einer angemessenen didaktischen Gestaltung. Der Beitrag stellt einen Entwurf für entsprechende didaktisch-curriculare Veränderungen vor. Die vorgestellten didaktischen Leitlinien stehen für eine zeitgemäße Hochschuldidaktik, damit ein Studium im Sinne der Empfehlungen des Wissenschaftsrats gleichermaßen Fachwissenschaft, Arbeitsmarktbezug und Persönlichkeitsbildung adressiert.

1. Einleitung

Durchlässigkeit als bildungspolitisches Thema besitzt sehr unterschiedliche Facetten und wird vielfach auch unter dem Aspekt der stärkeren Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung diskutiert. Von berufsbildender Seite seit Langem gefordert (vgl. u. a. FROMMBERGER 2012), gibt es diesbezüglich hochschulseitig erst in jüngerer Vergangenheit eine größere Aufgeschlossenheit zu verzeichnen (WISSENSCHAFTSRAT 2014). Lange Zeit und noch immer dominant sind Mechanismen und Kulturen der Distinktion gegenüber beruflich qualifizierten und berufserfahrenen Studierenden. Neben Fragen der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen (vgl. FREITAG u. a. 2015) ist von hochschulischer Seite in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren vermehrt die Gruppe Studierender ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in den Blick geraten. Welche Konsequenzen sich daraus für Hochschulen ergeben und inwiefern diese Gruppe stellvertretend für Veränderungen hochschulischer Lehre steht, ist Gegenstand dieses Beitrags.

Dazu wird einführend die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden genauer betrachtet, denn aus dieser Fokussierung leitet sich die Notwendigkeit für Veränderungen an Hochschulen ab. Daran anknüpfend werden die Unterschiede zwischen Studierenden ohne Abitur zu Normalstudierenden vorgestellt, wie sie sich auf Grundlage empirischer Untersuchungen zeigen. Diese Studierenden haben teilweise andere Bedürfnisse, Ressourcen und Kompetenzen – die allerdings in der bisherigen hochschulischen Lehre unzureichend berücksichtigt werden.

Aufbauend auf den empirischen Befunden sowie unter Bezugnahme auf lerntheoretische Überlegungen wird ein Ansatz für didaktische Leitlinien dargestellt, die die hochschulische Lehre in der Studieneingangsphase verbessern können. Die Orientierung an diesen Leitlinien kann zu einer Verbesserung der Studieneingangsphase für alle Studierenden führen, käme aber beruflich qualifizierten Studierenden in besonderer Weise zu Gute.

Die vorgestellten Leitlinien stehen daher auch für eine Weiterentwicklung hochschulischer Lehre, wie sie etwa auch der WISSENSCHAFTSRAT (2015) anmahnt. Beruflich Qualifizierte stellen damit für die Hochschulen nicht nur eine Herausforderung dar, sich auf neue Studierendengruppen einzustellen – sie sind auch eine Chance zur Modernisierung der Hochschullehre.

2. „Beruflich Qualifizierte“ als eigene Gruppe

Wenn über beruflich qualifizierte Studierende geforscht und publiziert wird, so ist zunächst zu klären, von welcher Gruppe genau gesprochen wird, existieren doch eine Vielzahl von Definitionen und Abgrenzungen (vgl. WOLTER u. a. 2015; JÜRGENS/ZINN 2015). Dabei werden zeitweise auch Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungswegs und Doppelqualifizierte mit Abitur und beruflicher Ausbildung vor Studienbeginn als beruflich Qualifizierte bezeichnet (vgl. AGBB 2014, S. 126). Diese Teilgruppen stellen jedoch keine neuen Gruppen Studierender dar, um die sich die Fachdiskussion in den letzten Jahren dreht. Als neue Studierendengruppe steht nachfolgend daher die dritte Gruppe der Studierenden ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung im Vordergrund. Diese Gruppe ist im Hinblick auf das Thema Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung von besonderer Relevanz. Sie wird im Folgenden zur klaren Kennzeichnung mit Eigennamen als „Beruflich Qualifizierte“ bezeichnet.

Dieser Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wird auch als dritter Bildungsweg bezeichnet (vgl. unter anderem FREITAG 2012); die gleiche Klientel Beruflich Qualifizierter wird auch als nicht traditionelle Studierende (WOLTER u. a. 2015) titulierte. Bei dieser Begrifflichkeit steht vor allem der internationale Kontext im Hintergrund, gibt es doch auch in anderen Ländern Diskurse über eine verstärkte Diversität an Hochschulen und den vermehrten Hochschulzugang neuer Gruppen von Studierenden (vgl. SCHÜTZE/SLOWEY 2012). Bedingt durch die in Deutschland typische starke Trennung beruflicher und

akademischer Bildung fokussiert sich aber hierzulande die Diskussion über nicht traditionelle Studierende auf Beruflich Qualifizierte (WOLTER u. a. 2015).

Zahlenmäßig stellen Beruflich Qualifizierte auch nach der stärkeren Öffnung der Hochschulen eine kleine Minderheit zwischen zwei und drei Prozent aller neu Immatrikulierten dar (vgl. NICKEL/SCHULZ 2017); allerdings hat sich die Zahl zwischen 2010 und 2016 durchaus auf knapp 57.000 verdoppelt (vgl. CHE 2018). Doch abseits dieser überschaubaren quantitativen Bedeutung zeigt der wissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs, dass diese Gruppe paradigmatisch für Veränderungen des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems steht.

Der dritte Bildungsweg ist besonders seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zum Hochschulzugang für berufliche Qualifizierte (KMK 2009) erneut in den Fokus der bildungs- und hochschulpolitischen Diskussion geraten. Zuvor gab es bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren verschiedene Ansätze und Diskurse hierzu, denen jedoch keine nachhaltige oder breite Wirksamkeit beschieden war.

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung war in Deutschland in der Vergangenheit nur sehr gering ausgeprägt. Bestrebungen in der Bundesrepublik der 1970er- und 1980er-Jahre zur Annäherung beruflicher und allgemeiner Bildung waren nur begrenzt erfolgreich und haben die Grundstrukturen des Bildungssystems kaum verändert (vgl. KUTSCHA 2003). Erst mit dem genannten Öffnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 wurden die Möglichkeiten, sich ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule einzuschreiben, deutlich erweitert.

Mit dieser Öffnung der Hochschulen durch die KMK ist ein wichtiger bildungspolitischer Schritt in Hinblick auf eine höhere Durchlässigkeit erfolgt. Die Ermöglichung des Zugangs und damit formaler Chancengleichheit durch den Öffnungsbeschluss der KMK bedeutet jedoch noch keine materiale Chancengleichheit. Auf diese Unterscheidung hat DAHRENDORF bereits vor 50 Jahren hingewiesen (damals in Hinblick auf den Zugang zum Gymnasium; vgl. DAHRENDORF 1965, S. 23). Dies zeigt, dass der Öffnungsbeschluss der KMK zwar eine notwendige Voraussetzung für mehr Durchlässigkeit darstellt, es aber zugleich der Flankierung durch andere Maßnahmen bedarf, um wirksam zu werden. Ähnlich argumentieren auch FRANK u. a. in Hinblick auf die Analyse der beiden öffentlich geförderten Programme zur Erhöhung der Durchlässigkeit ANKOM und „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 20).

3. Zur Förderung beruflich qualifizierter Studierender

Verschiedene Studien haben die Unterschiede der Beruflich Qualifizierten im Vergleich zu traditionellen Studierenden in verschiedenen Dimensionen analysiert. Der Ausweis dieser Besonderheiten ermöglicht es, entsprechende Unterstützungsmaßnahmen zu begründen.

3.1 Merkmale Beruflich Qualifizierter

Ein wiederkehrendes Unterscheidungsmoment besteht in der Betonung der Schwierigkeiten beruflich qualifizierter Studierender, angesichts ihres im Schnitt höheren Alters und ihrer Lebenssituation die verschiedenen Bereiche Familie, Beruf und Studium miteinander zu vereinbaren. Dies bezieht sich einerseits auf finanzielle Fragen, vor allem aber auch auf zeitliche Ressourcen und die Organisation des Studiums. Hierin ist auch ein wesentlicher Grund dafür zu sehen, dass sich ein großer Teil der Beruflich Qualifizierten für ein Fernstudium entscheidet (vgl. NICKEL/PÜTTMANN 2015).

Vor allem für die Studieneingangsphase werden darüber hinaus Defizite in Hinblick auf schulische Vorerfahrungen konstatiert. Diese betreffen vor allem Kenntnisse und Kompetenzen, die üblicherweise in der gymnasialen Oberstufe erworben werden: Einerseits betrifft dies die Bereiche Mathematik oder Fremdsprachen, zum anderen aber auch Fragen wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. So sind hinsichtlich des Studienabbruchs durchaus Unterschiede zu traditionellen Studierenden festzustellen (vgl. WOLTER u. a. 2017).

Durch andere Unterschiede werden diese Defizite jedoch überwiegend kompensiert, wie andere Studien zeigen. So wird eine höhere intrinsische Motivation beruflich Qualifizierter festgestellt (vgl. RÖBKEN/MERTENS 2013). Darüber hinaus wird ein höheres inhaltlich-fachliches Interesse am Studienfach hervorgehoben (JÜRGENS 2014). Jürgens und Zinn (JÜRGENS/ZINN 2012) zeigen darüber hinaus hohe Werte in Bezug auf die Einschätzung eigener „Anstrengungsbereitschaft“ im Vergleich zu Studierenden ohne Berufserfahrung auf. Besondere Ressourcen bringen Beruflich Qualifizierte zudem durch ihre berufliche Praxiserfahrung mit.

Keine Besonderheiten Beruflich Qualifizierter – auch darauf ist hinzuweisen – gibt es jedoch in Hinblick auf den Studienerfolg. In Hinblick auf die Durchschnittsnoten der Studierenden sind bis zum fünften Semester keine signifikanten Unterschiede zu anderen Studierendengruppen festzustellen (WOLTER u. a. 2017).

3.2 Ansatzpunkte zur gezielten Unterstützung

Aus den vorhandenen Befunden lassen sich Ansatzpunkte unterstützender Maßnahmen ableiten. Diese betreffen einerseits die Frage der Beratungsangebote für diese Zielgruppe. Aufgrund der besonderen Lebenssituation sind hier andere Bedürfnisse und Notwendigkeiten zu berücksichtigen als bei Normalstudierenden. Bereits die Frage der Zuständigkeiten für eine Beratung stellt sich als problematisch dar. So sind etwa Aspekte der Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen hochschul- bzw. fachspezifisch in jedem einzelnen Studiengang zu klären, während bei anderen Themen wie der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben ein Beratungsbedarf weit im Vorfeld vor einer Immatrikulation an einer Hochschule existiert (vgl. u. a. WIESNER 2015).

Vor allem aber ist die Gestaltung der Studieneingangsphase essenziell, wie auch Studien von WOLTER u. a. zeigen: „Bislang in nicht akademischen Milieus sozialisiert, erfahren viele

nicht-traditionelle Studierende die Hochschule (zumindest in der Studieneingangsphase) nicht selten als realitätsfern und fremd“ (WOLTER u. a. 2017, S. 84). Die angemessene Gestaltung der Studieneingangsphase ist daher entscheidend dafür, Beruflich Qualifizierten mehr als nur formal den Zugang zu Hochschulen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang kommt didaktischen und auch curricularen Fragen eine entscheidende Bedeutung zu. In der Literatur wird die – bis dato unterlassene – Befassung mit didaktischen Aspekten zur Unterstützung Beruflich Qualifizierter angemahnt, nicht zuletzt in Hinblick auf eine Erhöhung der Durchlässigkeit (vgl. DITTMANN u. a. 2014, S. 12). Es geht mit diesem Unterstützungsansatz darum, der unsichtbaren „Exklusionsmacht des universitären Habitus“ (ALHEIT 2014) zu begegnen.

4. Gestaltung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte

Bei konzeptionellen Überlegungen zur didaktisch-curricularen Gestaltung der Studieneingangsphase ist neben den empirisch erhobenen Befunden noch ein weiterer Umstand zu bedenken. Dieser betrifft die Vorerfahrungen und den Habitus der Studierenden des dritten Bildungswegs.

In der Regel werden Studierende – ungeachtet der durch die Bologna-Reform in Bachelor-Studiengängen vorgesehenen Berufsqualifizierung eines Studiums – in der Studieneingangsphase mit stark theoriebasierten Wissenskonzepten konfrontiert, die einer fachlichen Systematik folgen (vgl. GERHOLZ/SLOANE 2011). Diese abstrahierten und theoretischen Modelle sind für Beruflich Qualifizierte vielfach gedanklich wenig anschlussfähig, die aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen mit einer anderen Handlungslogik ausgestattet sind. In den gewohnten Kontexten sind Aspekte der Praxisgestaltung und Problemlösung bedeutsamer als eine diskursive akademische Reflexion. Lernen findet zudem überwiegend situiert direkt im Arbeitsprozess – und daher häufig auch zufällig und unsystematisch – statt. Die Grafik verdeutlicht idealtypisch diese Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Wissensarten und Handlungslogiken.

Abbildung 1: Dichotomie zwischen beruflichem und wissenschaftlichem Wissen

Berufliches Wissen/berufliche Handlungslogik	Wissenschaftliches Wissen
Praxis	Theorie
Erfahrung	Abstraktion
Problemlösung	Reflexion
Verwertung	Zweckfreiheit
Praxisfortschritt	Erkenntnisorientierung
Situiertes Lernen	Systematisches Lernen

Quelle: MEYER/KREUZ 2015, S. 168

Auf diese unterschiedlichen Zugänge zu Wissen und Lernen ist bei der Gestaltung der Studieneingangsphase für Berufliche Qualifizierte zu rekurrieren. Hierfür liegt ein Entwurf für didaktisch-curriculare Leitlinien vor, der einerseits auf den angeführten empirischen Analysen zu dieser Studierendengruppe beruht und andererseits die genannten konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung des Übergangs in die Hochschule berücksichtigt. Die Leitlinien wurden im Rahmen eines Entwicklungs- und Forschungsprojekts zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte entwickelt, das an der Fernuniversität in Hagen von Ende 2014 bis Ende 2017 durchgeführt wurde. Mit der Wirtschaftswissenschaft, der Mathematik, der Rechtswissenschaft und der Bildungswissenschaft waren vier sehr heterogene Fächer am Projekt beteiligt. Basierend auf den vorliegenden Analyse- und Untersuchungsergebnissen werden folgende Leitlinien vorgeschlagen, deren Umsetzung und Berücksichtigung jeweils domänenspezifisch und hochschulspezifisch zu kontextualisieren ist (vgl. ausführlicher ELSHOLZ/BRÜCKNER 2015).

Anschlussfähigkeit herstellen

Bezugnehmend auf die zuvor dargestellte Unterscheidung zwischen beruflicher Handlungslogik und wissenschaftlichem Wissen sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, ihre beruflichen Vorerfahrungen in das Studium einzubringen. Dies liegt in Hinblick auf einen konstruktivistisch orientierten Zugang nahe und wird auch durch vorliegende empirische Ergebnisse gestützt (vgl. GRENDEL u. a. 2014, S. 59). Eine Theorie-Praxis-Verzahnung zeigt sich jedoch auch für andere Studierende als wesentlicher Faktor für die Motivation im Studium (vgl. BÜLOW-SCHRAMM/SCHULTES 2013, S. 235).

Diversitätssensible Sozialformen und Methoden wählen

In Ergänzung der zuvor auf die berufliche Praxis bezogenen Leitlinie sind angesichts der Veränderung der Studierendenschaft – nicht nur durch Beruflich Qualifizierte – vermehrt diversitätssensible Sozialformen und Methoden zu wählen. Bisher fungiert die abstrakte hochschulische Auseinandersetzung mit akademischen Theorien und fachlichen Inhalten vielfach als Barriere und hat den Effekt, dass die Beruflich Qualifizierten ihre Erfahrungen und Kompetenzen nicht nutzbar machen können (vgl. EULER 2014, S. 328; ALHEIT 2014). Daher sollten vermehrt Sozialformen berücksichtigt und Methoden gewählt werden, die den Vorerfahrungen Beruflich Qualifizierter entgegen kommen. Diese Studierendengruppe sieht in einer Selbsteinschätzung ihre Stärken insbesondere in der Teamarbeit als auch der Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen – beide Kompetenzen sind aber nach eigenen Aussagen weniger stark während des Studiums gefragt (vgl. BERG u. a. 2014, S. 39f.).

Seidel (SEIDEL 2015, S. 76) schlägt in diesem Zusammenhang den vermehrten Einsatz von Methoden wie problembasiertes Lernen und forschendes Lernen vor – und damit Methoden, die auch in der hochschuldidaktischen Diskussion vermehrte Aufmerksamkeit erfahren. Sie sind in besonderer Weise geeignet, vorhandenes berufliches Vorwissen einzubringen. Be-

ruflich erworbene Kompetenzen Beruflich Qualifizierter sind hier nicht nur gefragt, sondern können in heterogenen Lerngruppen für andere Studierende nutzbar gemacht werden.

Enkulturation in Fachkultur fördern

Jede wissenschaftliche Disziplin zeichnet sich durch eine eigene Fachkultur aus, die im Laufe eines Studiums inkorporiert werden sollte – ähnlich der beruflichen Sozialisation als Maler oder Bankkauffrau. Eine wissenschaftliche Enkulturation in die Fachkultur ist häufig mit spezifischen Denkweisen und gedanklichen Operationen verbunden. Dies kann die Beweisführung in Mathematik ebenso wie die kritische Reflexion und Quellenkritik in Geschichte sein, die typisch für ein Fach sind.

Für die Rechtswissenschaft zeigen beispielsweise v. Schlieffen und Mitze (SCHLIEFFEN v./MITZE 2015), dass Beruflich Qualifizierte in sprachlicher Hinsicht bezogen auf den fachspezifischen Gutachtenstil Nachholbedarf haben; zugleich besitzt diese Gruppe aber häufig durch den konkreten beruflichen Umgang mit Gesetzen einen Erfahrungsvorsprung gegenüber Studierenden ohne Berufserfahrung. Diese fachlichen Stärken gilt es in der Hochschullehre zu nutzen.

Was für alle Studienanfänger/-innen notwendig erscheint – nämlich Wege in die Fachkulturen zu öffnen und den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, diese zu erlernen – gilt für Beruflich Qualifizierte durch ihren andersartigen Zugang in besonderem Maße. Dabei sollten die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis explizit thematisiert werden. Es ist zu verdeutlichen, was die fachspezifische wissenschaftliche Kultur ausmacht.

Selbstwirksamkeit erhöhen

Beruflich Qualifizierte fühlen sich häufig schlechter vorbereitet auf ein Studium als ihre Mitstudierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung (vgl. AGBB 2014, S. 127). Da dieser Eindruck aber mit zunehmendem Studienverlauf abnimmt und auch die Lernergebnisse keine signifikanten Unterschiede aufweisen, ist es von Bedeutung, diese Studierenden gerade zu Studienbeginn zu motivieren und in ihrer Studienentscheidung zu bestärken.

Zu diesem Zweck sind die Förderung und der kontinuierliche Aufbau von Selbstwirksamkeit angezeigt. Zur Stärkung von Selbstwirksamkeit sollten zunächst einfachere Aufgaben gewählt werden, an denen aber die Spezifika eines Faches und einer Fachkultur deutlich werden. Wenn solche Aufgaben erfolgreich bewältigt werden, können Kompetenzüberzeugungen aufgebaut und kontinuierlich im weiteren Prozess verstetigt werden.

Flexibles Studieren ermöglichen

Wie oben angeführt, ist für Beruflich Qualifizierte aufgrund ihrer privaten und beruflichen Lebenssituation die räumliche und zeitliche Flexibilität eines Studiums essenziell. Flexibilität betrifft dabei sowohl die räumliche als auch die zeitliche Dimension eines Studiums, wie es beispielsweise in Fernstudiengängen in besonderer Weise gegeben ist. Der verstärkte Einsatz digitaler Medien zur asynchronen Kommunikation kann einen Beitrag zur flexibleren

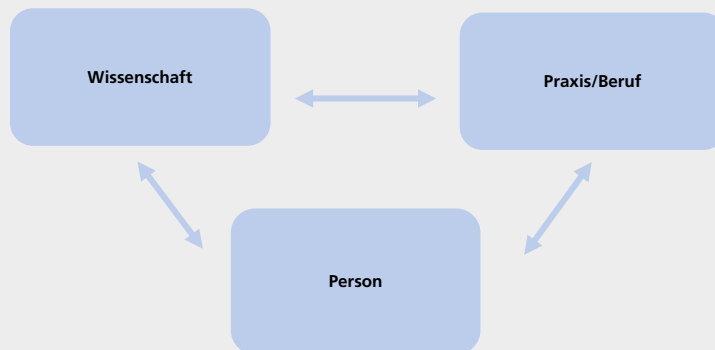
Gestaltung von Lernprozessen leisten (vgl. DE WITT u. a. 2015) – auch an Präsenzhochschulen.

5. Studiengangsgestaltung (nicht nur) für beruflich qualifizierte Studierende

Angesichts der unterschiedlichen Handlungslogiken sind jedoch nicht nur in der Studieneingangsphase, sondern darüber hinaus im gesamten Studienverlauf Bezüge zu beruflichen Tätigkeiten zu suchen und zu fördern. Dies käme Beruflich Qualifizierten und berufserfahrenen Studierenden in besonderer Weise entgegen. Diese Herausforderung stellt sich für Hochschulen insgesamt – Beruflich Qualifizierte sind hier nur so etwas wie die Avantgarde. Die Notwendigkeit, auch akademische Curricula nicht ausschließlich fachwissenschaftlich auszurichten, sieht auch der Wissenschaftsrat: „Ein Hochschulstudium soll die Studierenden befähigen, komplexe berufliche Tätigkeiten auszuüben und ihre individuellen (Weiter-) Bildungs- und Erwerbsbiographien erfolgreich zu gestalten. Den Hochschulen fällt dabei die Aufgabe zu, die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – jeweils angemessen zu berücksichtigen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2015, S. 7).

In didaktischer Perspektive liegen hierzu bereits Arbeiten sowohl aus der Hochschuldidaktik als auch aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor (vgl. REETZ 1984; HUBER 1983). Danach können grundlegend drei Prinzipien der Curriculumgestaltung unterschieden werden. Für die Hochschuldidaktik zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Person (siehe Abbildung 2) – die Feststellung des Wissenschaftsrats ist also mitnichten neu, wurde bis dato allerdings selten so prominent vorgetragen.

Abbildung 2: Curriculares Spannungsfeld



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an HUBER 1983, S. 128

- ▶ Die Orientierung von Curricula am Wissenschaftsprinzip führt zu einer rein fachsystematischen Strukturierung.
- ▶ Die Strukturierung von Curricula in Hinblick auf die berufliche Praxis der Lernenden führt zu einer handlungssystematischen Strukturierung.
- ▶ Eine dritte Orientierung – das Persönlichkeitsprinzip – beinhaltet normative Vorgaben für die curriculare Entwicklungsarbeit. Bildungsziele wie Kritikfähigkeit, Reflexivität und Entscheidungsfähigkeit sind dann leitend.

Grundständige Studiengänge an Universitäten sind traditionell weitgehend am Wissenschaftsprinzip orientiert und damit stark fachsystematisch ausgerichtet (GERHOLZ/SLOANE 2011). Damit entsteht ein gravierendes Transferproblem, da die Verbindung zur Arbeits- und Lebenswelt vielfach unklar bleibt. Eine stark fachsystematische Orientierung von Curricula und Lerninhalten behindert die Entwicklung von Handlungskompetenz (vgl. HUBER 1983, S. 128).

Der Wissenschaftsrat macht nun ebenfalls – allerdings ohne explizite Bezüge zu den vorliegenden Arbeiten – darauf aufmerksam, dass eine Einseitigkeit in der hochschulischen Lehre zu vermeiden ist. Er mahnt dabei insbesondere den stärkeren Arbeitsmarktbezug hochschulischer Ausbildung an (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2015).

Der gegenteilige Effekt ist bei einer einseitigen Orientierung auf die Praxis und den Beruf zu erwarten. Diese führt zu einem funktionalistischen Verständnis von Bildung und „immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik“ (HUBER 1983, S. 128). Diese Gefahr wird gegenwärtig vor allem bei der Diskussion um die Ausgestaltung dualer Studiengänge gesehen (vgl. HEIMANN 2017). Der Diskurs über die Orientierung von Curricula ist auch in der beruflichen Bildung gut bekannt (und wird hier intensiver geführt als in der Hochschuldidaktik). Das angeführte Transferproblem fachwissenschaftlich orientierter Curricula hat 1996 zur Einführung des Lernfeldkonzepts geführt. Seither ist die Diskussion zwischen einer fachsystematischen und einer handlungssystematischen Strukturierung von Curricula – die sich noch deutlich weiter zurückverfolgen lässt (vgl. GERDS 2001) – noch einmal intensiver geführt worden.

Nimmt man die Forderung und Feststellung des Wissenschaftsrates ernst, so sollte ein Studium – nicht nur für Beruflich Qualifizierte oder berufserfahrene Studierende – gleichermaßen die Fachwissenschaft, die Berufspraxis als auch Persönlichkeitsentwicklung adressieren. Eine Einseitigkeit des Curriculums und der angewandten Methoden ist zu vermeiden, um die Zielsetzung akademischer Bildung zu erreichen. Über diese Zielsetzung gibt es – trotz oder wegen Bologna – keinen Konsens in der Hochschullandschaft. Bei Berücksichtigung der drei genannten Prinzipien ist als Zielsetzung eine „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ (ELSHOLZ i. E.) zu benennen.

Bei fachsystematisch angelegten Themen und Lehrveranstaltungen ist daher ein Bezug zur Handlungssystematik und zur Anwendung theoretischer Erkenntnisse herzustellen. Um-

gekehrt ist bei der Bearbeitung handlungssystematischer Themen wiederkehrend der Bezug zu fachsystematischen Modellen und wissenschaftlichen Theorien zu verdeutlichen.

Methodisch-instrumentell kann eine Verbindung von Handlungs- und Fachsystematik etwa durch den studienbegleitenden Einsatz eines Portfolios unterstützt und gewährleistet werden (vgl. ELSHOLZ 2016). Ein entsprechendes Portfolio, das über die Dauer eines Studiengangs geführt wird, enthielte dann sowohl alle im Studium erstellten Artefakte (also Haus- oder Projektarbeiten, Aufzeichnungen oder ähnliches) als auch Reflexionen der Lehr- und Lerninhalte in Hinblick auf die Fach- und die Handlungssystematik. Berufliche Erfahrungen können ebenfalls dokumentiert und mit den wissenschaftlichen Ansätzen abgeglichen werden. Theorie und Praxis würden so verknüpft und wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit gefördert.

Ein Portfolio kann zudem dem oben angeführten Persönlichkeitsprinzip als dritter Orientierung curricularer Gestaltung Geltung verschaffen. Portfolios können durch die wiederkehrende Reflexion die Kritikfähigkeit und Beurteilungskompetenzen der Nutzer/-innen stärken und fördern zugleich die Möglichkeit der stärkeren Selbststeuerung von Lernprozessen.

In Hinblick auf die in der Abbildung 2 dargestellten Aspekte der Gestaltung von Curricula adressiert ein derart angelegtes Portfolio vor allem die Beziehungen im Spannungsfeld von Person, Wissenschaft und Praxis/Beruf. Es kann damit durch die Orientierung an den drei Prinzipien Wissenschaft, Person und Praxis/Beruf wissenschaftlich reflektierte Handlungskompetenz fördern.

6. Fazit: Beruflich Qualifizierte als Herausforderung und Chance für Hochschulen

Übergänge vom Beruf in ein Studium werden bis dato von Hochschulen kaum aktiv gefördert. Auch in der Hochschuldidaktik spielen entsprechende Fragen bisher nur eine sehr untergeordnete Rolle (vgl. BANSCHERUS 2014, S. 75). Beruflich Qualifizierte stellen als neue Gruppe von Studierenden die Hochschulen damit vor neue Herausforderungen im Umgang mit Diversität. Sie bringen andere Ressourcen mit als Studierende, die direkt nach dem Abitur ein Studium beginnen. Diese Andersartigkeit sollten Hochschulen – sofern sie eine Durchlässigkeit im Bildungssystem tatsächlich befördern wollen – auch in Hinblick auf die didaktisch-curriculare Gestaltung berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für die erfolgskritische Studieneingangsphase.

Beruflich Qualifizierte und berufserfahrene Studierende können damit zu Treibern für eine veränderte akademische Lernkultur werden (vgl. JUNGSMANN/SCHREIBER 2015, S. 266f.). Sofern Hochschulen die Herausforderung annehmen und dies auch bei der didaktisch-curricularen Gestaltung von Studiengängen berücksichtigen, eröffnet sich ihnen die Chance, zeitgemäße Hochschullehre für das 21. Jahrhundert zu entwickeln. Entsprechende Veränderungen kämen damit nicht nur Beruflich Qualifizierten und berufserfahrenen Studierenden zu Gute, sondern tragen auch dazu bei, ein Gleichgewicht von Fachwissenschaft,

Arbeitsmarktbezug und Persönlichkeitsentwicklung im Studium zu gewährleisten. Beruflich qualifizierte Studierende stellen damit trotz ihrer vergleichsweise geringen Anzahl im Hinblick auf den Umgang mit Diversität eine entscheidende Zielgruppe dar. Während immer mehr Unternehmen Diversität zunehmend als Chance begreifen, steht Hochschulen ein solcher Kulturwandel noch bevor.

In Hinblick auf die berufliche Bildung erweist sich die weitere Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte jedoch durchaus als ambivalent. Die erhoffte Aufwertung beruflicher Bildung ist mit einer erhöhten Durchlässigkeit nicht automatisch verbunden. Je stärker eine berufliche Ausbildung nur als Zwischenstation auf dem Weg in die Hochschule gilt und nur geringen eigenen Wert besitzt, droht die erhöhte Durchlässigkeit zu einem weiteren Attraktivitätsverlust zu führen (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 40). Für den Eigenwert dualer Ausbildung und beruflicher Fortbildung ist jedoch weniger das Bildungssystem und seine Durchlässigkeit verantwortlich, sondern der Arbeitsmarkt und die entsprechende Entlohnung und Karriereaussichten, die mit Abschlüssen der beruflichen Bildung verbunden sind (vgl. BOSCH 2016; ELSHOLZ/NEU 2018).

Literatur

- AGBB – AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- ALHEIT, Peter: Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: RICKEN, Norbert; KOLLER, Hans-Christoph; KEINER, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden 2014, S. 195–208
- BANSCHERUS, Ulf; SPEXARD, Anna: Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. Eine Bestandsaufnahme. In: BANSCHERUS, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 61–78
- BERG, Helena u. a.: Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Band 20. Mainz 2014
- BOSCH, Gerhard: Ist die industrielle Ausbildung ein Auslaufmodell, 2016 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/gerhard-bosch-ist-die-industrielle-ausbildung-ein-auslaufmodell/> (Stand: 03.07.2018)
- BÜLOW-SCHRAMM, Margret; SCHULTES, Konstantin: Resümee: die Ernte unter Transfergesichtspunkten. In: BÜLOW-SCHRAMM, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld 2013, S. 231–239
- CHE: News vom 05.04.2018: Zahl der Studierenden ohne Abitur hat sich seit 2010 verdoppelt. – URL: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=2124&getCB=398&getLang=de> (Stand: 03.07.2018)

- DAHRENDORF, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965
- DITTMANN, Christian; KREUTZ, Maren; MEYER, Rita: Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 26, S. 1–26 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf (Stand: 03.07.2018)
- ELSHOLZ, Uwe: Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung – Folgerungen für die Hochschuldidaktik. Erscheint in: REINMANN, Gabi; JENERT, Tobias; SCHMOHL, Tobias (Hrsg.): „Theorie und Praxis der Hochschulbildungsforschung: Für eine offene Zukunft der Hochschuldidaktik“, Wiesbaden 2018
- ELSHOLZ, Uwe: Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: CENDON, Eva; PELLERT, Ada; MÖRTH, Anita (Hrsg.): Lernendenzentrierte Studienformate. Münster 2016, S. 157–165
- ELSHOLZ, Uwe; BRÜCKNER, Denise: Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepten zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 191–204
- ELSHOLZ, Uwe; NEU, Ariane: Akademisierung: Wie (re)agieren die Betriebe? In: denk-dochmal.de 01/2018 – Akademisierung: Eine wirklich starke Herausforderung für Betriebe, Hochschulen und Gewerkschaften. – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/uwe-elsholz-ariane-neu-akademisierung-wie-reagieren-die-betriebe/> (Stand: 03.07.2018)
- EULER, Dieter: Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014) 3, S. 321–334
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael; WALDEN, Günter: Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 166 des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn 2015
- FREITAG, Walburga K.: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2012
- FREITAG, Walburga K. u. a.: Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015
- FROMMBERGER, Dietmar: Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2012) 2, S. 169–193
- GERDS, Peter: Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: GERDS, Peter; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz. Bielefeld 2001, S. 20–51
- GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter: Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011)

- 20, S. 1–24. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (Stand: 03.07.2018)
- GRENDL, Tanja; LÜBBE, Holger; HAUSSMANN, Iris: Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2014/4, S. 40–63
- HEIMANN, Klaus: Lernen im Doppelpack. Duales Studium. In: DSW-Journal. Das Magazin des Deutschen Studentenwerks (2017) 4, S. 13–19
- HANFT, Anke: Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In: HANFT, Anke; ZAWACKI-RICHTER, Olaf; GIERKE, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster 2015, S. 13–28
- HUBER, Ludwig: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 114–138
- JUNGMANN, Walter; SCHREIBER, Anne: Die Öffnung der Hochschulen für Studierende mit beruflicher Qualifikation. Neue Herausforderungen für die akademische Lernkultur. In: FISCHER, Martin; PFADENHAUER, Michaela; LANGEMEYER, Ines (Hrsg.): Epistemic and Learning Cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln. Weinheim 2015, S. 250–274
- JÜRGENS, Alexandra: Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? In: Journal of Technical Education (JOTED) (2014) 1, S. 28–50
- JÜRGENS, Alexandra; ZINN, Bernd: Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4 (2012) 4, S. 34–53
- JÜRGENS, Alexandra; ZINN, Bernd: Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 35–56
- KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1996
- KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 03.07.2018)
- KUTSCHA, Günther: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 3, S. 328–349
- MASCHWITZ, Annika; BRINKMANN, Katrin: Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2015/1, S. 52–69

- MEYER, Rita: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2012) 23, S. 1–17. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Stand: 03.07.2018)
- MEYER, Rita; KREUTZ, Maren: Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Weinheim 2015, S. 160–176
- NICKEL, Sigrun; PÜTTMANN, Vitus: Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld 2015, S. 85–100
- NICKEL, Sigrun/SCHULZ, Nicole: Update 2017. Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Arbeitspapier 195. Gütersloh 2017
- REETZ, Lothar: *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn 1984
- RÖBKEN, Heinke; MERTENS, Anke: Studienmotivation von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: HANFT, Anke; BRINKMANN, Katrin (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen*. Münster 2013, S. 42–52
- SCHLIEFFEN, Katharina v.; MITZE, Wilma: Akademische Kompetenz im rechtswissenschaftlichen Studium. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld 2015, S. 221–230
- SCHÜTZE, Hans Georg; SLOWEY, Maria: *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Abingdon, Oxon, New York 2012
- SEIDEL, Susen: Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In: HANFT, Anke; ZAWACKI-RICHTER, Olaf; GIERKE, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster 2015, S. 69–79
- WIESNER, Kim-Maureen: Information und Beratung für beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld 2015, S. 151–162
- WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818-14. Darmstadt 2014
- WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 4925-15. Bielefeld 2015
- WITT, Claudia de; KAROLYI, Heike; GRÜNER, Claudia: Digitale Lernangebote für Beruflich Qualifizierte in der Studieneingangsphase. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Quali-*

fizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 205–220

WOLTER, Andrä u. a.: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepten zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 11–33

WOLTER, Andrä u. a.: Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Hannover/Berlin. 2017. – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/21//pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Projektbericht%202017.pdf (Stand: 03.07.2018)

WONNEBERGER, Astrid u. a.: Die Öffnung der Hochschule durch flexible Studienformate. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2015/1, S. 70–91

Jessica Heibült, Eva Anslinger

► **Lernerfahrungen und Berufsorientierung von beruflich qualifizierten Studierenden an biografischen Übergängen – Ansätze für Unterstützungsmöglichkeiten auf dem dritten Bildungsweg**

Die Europäisierung der Bildungspolitik, der Fachkräftemangel sowie die allgemein hohe Nachfrage nach Hochschulbildung bewirken, dass die weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte verstärkt diskutiert wird. Das Forschungsprojekt „Lernbiografien von Studierenden des dritten Bildungsweges“ liefert Erkenntnisse zu Lernerfahrungen und Übergangsverläufen der beruflich qualifizierten Studierenden. Diskutiert wird im Rahmen dieses Beitrags, wie sich die berufliche Orientierung der beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg an biografischen Übergängen konstituiert und welche Unterstützungsmöglichkeiten daraus für den Übergang ins Studium abgeleitet werden können.

1. Einleitung: Dritter Bildungsweg und berufliche Orientierung

Die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte und die damit einhergehende Veränderungsdynamik von Qualifikationsanforderungen in nahezu allen Beschäftigungsbereichen schlagen sich auch auf der Ebene der Bildungspolitik nieder. Insbesondere auf der europäischen und zunehmend auch auf nationaler Ebene werden innovative Bildungsformate im Zuge des lebenslangen Lernens diskutiert und implementiert. In diesen Kontext sind auch die Schlagworte „dritter Bildungsweg“, „Studieren ohne Abitur“ oder „offene Hochschulen“ einzuordnen, bei deren Diskussionen es im Kern um die Gestaltung des Übergangs vom Beruf in ein Studium geht.

Im folgenden Beitrag wird die Bezeichnung dritter Bildungsweg gewählt, dieser „bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne einen zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen“ (WOLTER 1994,

S. 9). In diesem Beitrag werden zudem für die angesprochene Zielgruppe die Formulierungen beruflich Qualifizierte oder Studierende des dritten Bildungsweges verwendet.

Der dritte Bildungsweg steht vor allem seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK)¹ aus dem Jahr 2009, der den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in Deutschland entscheidend erleichtert hat, erneut im Fokus von Bildungspolitik und Wissenschaft (vgl. ELSHOLZ 2015, S. 6). Für diese hohe Aufmerksamkeit im letzten Jahrzehnt machen WOLTER u. a. (2014, S. 10ff.) vor allem arbeits- und bildungspolitische Interessen verantwortlich. Darunter fallen beispielsweise die Europäisierung der Bildungspolitik, der prognostizierte Fachkräftemangel, eine höhere Nachfrage nach Hochschulbildung sowie die Forderung einer höheren Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung.

Trotz zahlreicher Programme und Initiativen in den letzten Jahren verbleibt die Quote der Studienanfänger/-innen, die über den dritten Bildungsweg an einer deutschen Hochschule studieren, jedoch mit etwa 3 Prozent im Jahr 2016 auf einem niedrigen Niveau (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 157). Für Politik und Wissenschaft steht aus diesem Grund insbesondere die Frage im Raum, wie die Anzahl der beruflich qualifizierten Studienanfänger/-innen erhöht und so der Übergang vom Beruf in ein Studium erleichtert werden kann. Seither sind die Einführung und Gestaltung flexibler Studienangebote (vgl. HOFFMANN/SCHERMUTZKI 2008; MINKS/NETZ/VÖLK 2011; ARNOLD/WETZEL/DOBMANN 2014), Anrechnungs- und Anerkennungsformen von beruflich erworbenen Kompetenzen (vgl. BUHR u. a. 2008; FREITAG u. a. 2011; SCHUBERT u. a. 2015; RIEMENSCHNEIDER u. a. 2015) sowie die Untersuchung der Studienmotivation (vgl. KAMM/OTTO 2013; WOLTER u. a. 2015) und des Studienerfolgs von beruflich qualifizierten Studierenden (vgl. u.a. SCHULENBERG u. a. 1986; BRÄNDLE/LENGFELD 2015) in den Studien- und Förderprogrammen enthalten. Weitgehend offen bleibt empirisch bisher die biografische Perspektive der beruflich Qualifizierten selbst, ihre für die Studienentscheidung bedeutsamen Lernerfahrungen sowie ihre Erfahrungen in Übergangsprozessen. Eine nähere Charakterisierung der Gruppe, die den Weg an die Universität tatsächlich geht, ist bedeutsam, um Herausforderungen und Gelübungsbedingungen am Übergang näher bestimmen zu können.

Hier knüpft das Forschungsprojekt „Lernbiografien von Studierenden des dritten Bildungsweges“, angesiedelt am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen und gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung, an. In der qualitativ angelegten Studie wurden 38 beruflich qualifizierte Studierende zu Beginn ihres Erststudiums (Vollzeit- und Präsenzstu-

1 Durch den KMK-Beschluss wurde der Hochschulzugang für zwei Zielgruppen erleichtert. So erhalten beispielsweise Absolventen und Absolventinnen von Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte und -wirtinnen etc.) den Zugang für alle Studiengänge an Fachhochschulen und an Universitäten. Dieser war zuvor an die Aufnahme eines affinen Faches gebunden. Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen können nach erfolgreicher Eignungsfeststellung in einem affinen Fach nun auch an Universitäten studieren, nachdem dies zuvor in den meisten Bundesländern nur an Fachhochschulen möglich war (vgl. FREITAG 2012, S. 90f.). Der KMK-Beschluss wurde bis heute in unterschiedlicher Ausgestaltung von allen Bundesländern in das jeweilige Landeshochschulgesetz übernommen (einen aktuellen Überblick bieten NICKEL/PÜTTMANN 2015, S. 90ff.).

dium), aus unterschiedlichen Fachrichtungen an deutschen Universitäten² interviewt. Im Zentrum der Untersuchung steht die Bedeutung zentraler biografischer Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernumgebungen für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Beruf an die Universität sowie erste Studienerfahrungen (vgl. HEIBÜLT/ANSLINGER 2012; HEIBÜLT 2016).

Die in dem Forschungsprojekt erhobenen Lernbiografien belegen unter anderem, dass dem Beruf und der Berufserfahrung von den beruflich qualifizierten Studierenden eine zentrale Bedeutung im Lebenslauf zugemessen wird. Auch berufliche Weiterentwicklung ist insgesamt kennzeichnend für Studierende des dritten Bildungsweges. Die Ergebnisse führen damit zu der Erkenntnis, dass der beruflichen Orientierung, auch über die erste Schwelle – dem Übergang Schule – Ausbildung – hinaus, eine entscheidende Rolle zukommt. Die Berufstätigkeit und berufliche Entscheidungen – wie beispielsweise die Entscheidung für eine berufliche Weiterbildung – führen zu subjektiv bedeutsamen beruflichen Erfahrungen, die den Übergang in die Hochschule befördern. Das dem Konzept der Berufsorientierung immanente Konstrukt der Selbstwirksamkeit hat sich dabei als besonders tragfähig erwiesen, um eine berufliche (Neu-)Orientierung dieser Zielgruppe im Zuge des lebenslangen Lernens theoretisch einzuordnen (vgl. ANSLINGER/HEIBÜLT/MÜLLER 2015). Darüber hinaus können Erkenntnisse zum Übergang Beruf – Studium Ansätze für weitere Unterstützungsmöglichkeiten des dritten Bildungsweges liefern.

In diesem Beitrag erfolgt zunächst eine begriffliche und theoretische Einbettung, zum einen in die Thematik der Berufsorientierung und den damit zusammenhängenden theoretischen Begriff der Selbstwirksamkeit, zum anderen in das zugrunde liegende Verständnis von Übergängen und Statuspassagen auf dem dritten Bildungsweg. Anschließend werden ausgewählte empirische Ergebnisse zu den Lernerfahrungen von beruflich qualifizierten Studierenden an biografischen Übergängen dargestellt und in Beziehung zur Berufsorientierung gesetzt. Abschließend werden Hinweise für Unterstützungsmöglichkeiten am Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aufgezeigt.

2 Für die Untersuchung wurden ausschließlich Studierende an Universitäten ausgewählt, da davon auszugehen ist, dass die subjektiv empfundenen Hürden zu Universitäten größer sind als zu Fachhochschulen, die durch ihre Nähe zur beruflichen Praxis den beruflich Qualifizierten traditionell näherstehen (HERZOG/SANDER 2013, S. 66) und den Hochschulzugang auch über das Fachabitur ermöglichen. MIETHE u. a. (MIETHE u. a. 2014) belegen diese Vermutung bereits für die sogenannten „First Generation Students“, also jene, die als Erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen, jedoch nicht ausschließlich Studierende des dritten Bildungsweges umfassen. Darüber hinaus wurde durch den KMK-Beschluss von 2009 insbesondere der Zugang zu Universitäten weiter geöffnet. Durch das Ausklammern von Fachhochschulen konnten bestimmte Berufsfelder und Studienfächer, die ausschließlich an Fachhochschulen ausgebildet werden, im Sample nicht berücksichtigt werden.

2. Begriffliche und theoretische Einbettung

2.1 Berufsorientierung und die Entwicklung von Selbstwirksamkeit

Berufliche Orientierung hat sich in einer von Individualisierung und Pluralisierung geprägten Wissensgesellschaft von einer punktuellen Entscheidung zu einem lebenslangen Lernprozess entwickelt, in dem das Individuum eine Passung zwischen beruflicher und privater Situation sowie gesellschaftlicher Platzierung anstrebt (vgl. MEYER 2014; ANSLINGER/HEIBÜLT/MÜLLER 2015). Berufliche Orientierung stellt in diesem Sinne keinen einmaligen Entscheidungsprozess an der ersten Schwelle zwischen Schule und Beruf dar, sondern besteht aus einer Reihe von Bildungs-, Ausbildungs-, Weiterbildungs-, Berufs- und Arbeitsplatzentscheidungen, in dem das Individuum zu einer permanenten Erweiterung und Vertiefung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen befähigt wird (vgl. FAMULLA u. a. 2003, S. 5). Berufsorientierung wird diesem Verständnis folgend definiert als ein „lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (BUTZ 2008, S. 50). Die Übergänge in einer beruflichen Karriere setzen demnach eine individuelle Orientierungsleistung voraus. Die Individuen verschaffen sich Klarheit über ihre eigenen Wege und Ziele, um diese zunächst zu identifizieren und in einem nächsten Schritt zu erreichen (vgl. HIRSCHI 2013, S. 35). Zur theoretischen Einordnung von Berufsorientierung in einen lebenslangen Lernkontext können besonders zwei theoretische Konzepte herangezogen werden:

Die sozialkognitive Theorie nach Lent, Brown und Hackett ist das zurzeit einflussreichste Konzept in der Berufswahl- und Laufbahnforschung (vgl. HIRSCHI 2013). Sie basiert auf dem psychologischen Konstrukt der Selbstwirksamkeit: „Selbstwirksamkeit beschreibt die Einschätzungen von Personen über ihre Fähigkeiten, bestimmte Handlungen zur Erreichung von bestimmten Leistungen ausführen zu können“ (ebd., S. 29). Individuen entwickeln aufgrund bestimmter Selbstwirksamkeitserwartungen Interessen, die sich dann auf eine bestimmte Berufswahl auswirken können. Studien zu diesem Themenkomplex belegen, dass das Interesse und die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant zusammenhängen. Personen, die sich beispielsweise in einem bestimmten Schulfach mehr zutrauen, weisen auch ein höheres Interesse in diesem Bereich auf. Umgekehrt können auch Interessen die Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen, denn wenn sich Personen für eine Thematik interessieren, eignen sie sich Wissen dazu an, was wiederum ihre Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflusst (ebd.). Dieses Verfahren konstituiert auch die berufliche Orientierung.

Die „social learning theory of career decision making“ (SLTCDM) von Krumboltz (vgl. MITCHELL/KRUMBOLTZ 1990) bezieht neben der Selbstwirksamkeitserwartung die Rolle der Umwelteinflüsse, die auf das Individuum von außen wirken, mit ein. Bedeutende Umwelteinflüsse im Berufswahlprozess sind beispielsweise soziale, gesellschaftliche oder politische Aspekte im Lebensumfeld einer Person. Bei beruflicher Orientierung handelt es sich, unter Berücksichtigung der aufgezeigten Prämissen, um einen „konstruktivistischen Prozess“

(MEYER 2014, S. 17), bei dem jeder Zugewinn an Lernerfahrungen in verschiedenen Lernumwelten dazu führt, dass Präferenzen, Sichtweisen und Einstellungen sowie die wahrgenommene Umwelt den Blick erweitern oder die momentane berufliche Situation beeinflussen. Dabei ist die Wahrnehmung jeder Lernerfahrung auch immer das Ergebnis einer früheren Lernerfahrung. Jede Lernerfahrung wird von den Individuen aufgrund der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung neu bewertet und gegebenenfalls verändert und wirkt damit auf die berufliche Orientierung (vgl. MITCHELL/KRUMBOLTZ 1990, S. 170).

Über die Lebensspanne betrachtet sind die Individuen heute mehr denn je gefordert, durch Strukturierungsleistungen und Weiterbildungen die individuellen Berufswege zu planen und zu verfolgen. Dabei nimmt die Bedeutung des Berufs nicht, wie noch in den 1990er-Jahren prognostiziert, weiter ab (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998), sondern wird im Rahmen einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit sogar noch bedeutsamer (vgl. SCHICKE 2014, S. 102), da die Lernerfahrungen aus der Ausbildung und dem Erstberuf als Bezugsgröße angesehen werden können, an denen sich die weiteren Erfahrungen orientieren und auf die sie aufbauen (vgl. ANSLINGER/HEIBÜLT/MÜLLER 2015).

2.2 Übergänge und Statuspassagen auf dem dritten Bildungsweg

Der Lebenslauf wird maßgeblich durch institutionelle Übergänge mit normativen Bezugspunkten geprägt, die vor allem am Übergang Schule – Ausbildung sowie Ausbildung und Beruf bzw. Erwerbsarbeit und später durch den Übergang in den Ruhestand konstituiert werden. Sie sind sozial reguliert und vorstrukturiert, zuweilen auch standardisiert, und werden geprägt durch die Übernahme einer neuen Rolle in einem neuen Lebensabschnitt (vgl. SCHICKE 2014), der auch als Statuspassage bezeichnet werden kann. Übergänge zwischen den Statuspassagen hingegen weisen eher einen transitorischen Charakter auf (vgl. WELZER 1993), die durch das Ausbleiben normativer Erwartungen gekennzeichnet sind.

Übergänge an unterschiedlichen Statuspassagen, ob normativ geprägt oder mit transitorischem Charakter, weisen nach RATH (2011, S. 12) eine zeitliche Struktur auf. Diese beginnt mit einer Ablösung aus einer Struktur – in unserem Fall dem Beruf- in eine neue Struktur, hier dem Studium. Dabei sammeln die Individuen an jeder Station vielfältige Lernerfahrungen, die in den Übergängen reflektiert und bilanziert sowie bewertet werden. Beim Einmünden in den neuen Lebensabschnitt stehen die Individuen vor der Herausforderung, sich an den neuen Zustand anzupassen und Handlungsstrategien zur Eingliederung in die neue Institution zu entwickeln (vgl. TILLMANN 2013, S. 17).

Als eine Transition kann auch der Übergang vom Beruf in ein Studium bezeichnet werden; denn die Individuen, die diesen Weg gehen, können nicht auf gesellschaftlich normierte Unterstützungsleistungen bei der Bewältigung des Übergangs setzen, da dieser in einer biografisch normierten Abfolge nicht vorgesehen ist. Welche Orientierungsleistungen von den Individuen, die diesen Weg dennoch gehen wollen, abverlangt werden und welche Bedeutung die Lernerfahrungen aus vorherigen Statuspassagen einnehmen, wird im Folgenden entlang der Lernbiografien der Studierenden aus dem Projekt „Lernbiografien von Studie-

renden des dritten Bildungsweges“ nachgezeichnet. Die Lernbiografien zeichnen sich durch eine Reihe von Übergängen an unterschiedlichen Statuspassagen aus, die die Grundlage für eine berufliche Weiterentwicklung oder eine berufliche Neuorientierung darstellen.³

3. Empirische Ergebnisse: Übergänge und Statuspassagen auf dem dritten Bildungsweg

3.1 Übergang Schule – Ausbildung

Die von den Befragten unseres Samples eingeschlagene Schullaufbahn zielt zumeist auf einen mittleren Schulabschluss, um im Anschluss daran in eine duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung einzumünden. Ein Teil der Befragten hat zunächst das Gymnasium besucht, diesen Weg aber aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig wieder verlassen: „Und bin dann deswegen auch, nachdem ich die Siebte einmal wiederholt habe, auf die Realschule gewechselt. Oder wurde gewechselt, wie man es nimmt.“

Neben schulischen Problemen benennen die Befragten weitere Motive, die Schule nach dem mittleren Schulabschluss zu verlassen, wie Schulmüdigkeit sowie den Wunsch, in eine berufliche Ausbildung einzumünden, die ihren Interessen und Fähigkeiten gerecht wird. Zentrales Motiv für die Befragten ist die für sie mit einer Berufsausbildung einhergehende selbstständige und unabhängige Lebensführung: „Ja, hatte eigentlich keine Lust zu lernen, irgendwas zu machen, das war mir alles zu blöd. (...) Und dann war ich eigentlich heilfroh, als das zehnte Schuljahr um war, und vom ‚Lernen oder Schule weiter machen‘ wollte ich dann gar nichts mehr wissen. Also da war ich erst mal durch mit, wollte nur noch irgendwie aus der Schule raus und Ausbildung machen, Geld verdienen, aber nicht mehr zur Schule gehen.“

Die Übergangsphase Schule – Ausbildung wird von den Individuen nach eigenen Logiken strukturiert und hängt eng mit Lernerfahrungen aus der Schulzeit zusammen. Das schulische Lernen mit seinen abstrakten Inhalten wird dabei oft als wenig konkret sowie als „nutzloses“ Wissen in Hinblick auf spätere berufliche Tätigkeiten eingeschätzt. Schulische aber auch außerschulische Interessen aus dieser Zeit werden für die Berufswahl antizipiert und auf Berufsgruppen übertragen. Die daraus erwachsenen Berufswünsche können oft in den von den Befragten benannten Interessenbereichen realisiert werden. Der Übergang von der Schule in eine Ausbildung wird retrospektiv als gelungen bewertet und mit wenigen Ausnahmen problemlos bewältigt. Diese Erfahrung stärkt insgesamt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Gruppe, und sie erleben sich als potente und mündige Erwachsene.

Studierende auf dem dritten Bildungsweg bewerten die Zeit der Ausbildung und die darin erworbenen Lernerfahrungen als eine intensive Phase – nicht ausschließlich auf der fach-

3 Eine ausführliche Beschreibung der Erfahrungen beruflich Qualifizierter in verschiedenen Lebensphasen, ihr Zusammenhang mit der Studienentscheidung sowie exemplarische Fallbeispiele für Muster der Studienentscheidungen findet sich bei HEIBÜTT (2016).

lichen, sondern insbesondere auf der organisationalen und zwischenmenschlichen Ebene. Auffällig ist, dass sich die meisten Befragten sehr stark mit der Ausbildung, aber auch mit dem Betrieb und den beruflichen Tätigkeiten identifizieren können. Insbesondere der in der beruflichen Bildung vertretene Ansatz des handlungsorientierten Lernens in Berufsschule und Betrieb stellt für die Befragten einen neuen Zugang zum Lernen insgesamt her. Dabei wird reflektiert, dass durch positive Lernerfahrungen in der Ausbildung zum Teil negative Lernerfahrungen aus der Schulzeit überwunden werden konnten. Eine wichtige Komponente ist hierbei, dass in der Ausbildung das Interesse an den beruflichen Inhalten sowie der praktische Bezug zum theoretisch vermittelten Stoff vor allem im Berufsschulunterricht unmittelbar hergestellt wird und in der Praxis vertieft werden kann:

„Also man hat ja viel mehr da in Gruppen gearbeitet und musste dann selber auch irgendwas erarbeiten und präsentieren. Und vom Inhalt her war es natürlich auch wesentlich enger – und das waren halt Sachen, die einen auch interessiert haben und die auch hilfreich sind, die man dann wissen muss. Das war dann auf dem Gymnasium oft so der Fall, dass ich gedacht habe: Ja, ist ja nett, dass wir das lernen, aber warum?“

Insgesamt kommt der Berufsorientierung an der ersten Schwelle eine große Bedeutung zu, die langfristig Auswirkungen auf das berufliche Handeln, darüber hinaus auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Befragten hat. Vor allem der gelungene Übergang an der ersten Schwelle, aber auch erste positive Lernerfahrungen in der Ausbildung bestärkten die Selbstwirksamkeit in Hinblick auf das berufliche Handeln. Wünsche und Zielvorstellungen konkretisieren sich, und die eingeschlagene berufliche Richtung wird von den Individuen zunächst zielstrebig verfolgt. Es gelingt den beruflich Qualifizierten, aus den Lernerfahrungen in der Übergangsphase eine hohe Selbstwirksamkeit zu entwickeln.

3.2 Übergang Ausbildung – Beruf

Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf wird von den Befragten zunächst analog zum Übergang in die Ausbildung positiv bewertet. Die Zeit der Berufstätigkeit spielt für die Gruppe der beruflich Qualifizierten eine entscheidende Rolle in ihrem Lebenslauf. Im Verlauf der Berufstätigkeit ergeben sich dabei ganz unterschiedliche Erfahrungen: Viele Befragte berichten von einer großen Zufriedenheit, die sich am gewählten Berufsfeld und an der Tätigkeit und dem Arbeitgeber orientiert. Andere erproben sich hingegen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, meist bei verschiedenen Arbeitgebern. Für sie ergibt sich im Verlauf ihrer Berufstätigkeit eine wachsende Unzufriedenheit, beispielsweise aufgrund von Überarbeitung, Mobbing Erfahrungen oder durch ein wenig förderliches betriebliches Umfeld. Entscheidend für die Bewertung der Berufstätigkeit ist, wie die einzelnen Befragten in den Betrieb eingebunden sind und wie sie dieses mit ihrem persönlichen Lebensentwurf vereinbaren können. In diesem Zusammenhang ergeben sich weitere berufliche Entscheidungen,

welche die Selbstwirksamkeit und die Berufsorientierung der beruflich Qualifizierten entscheidend beeinflussen.

3.3 Statuspassage Berufliche Weiterbildung und Bilanzierungsphase

Unabhängig von der subjektiven Bewertung der Berufstätigkeit ist ein Kennzeichen für die Gruppe der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg, dass ihr Erwerbsleben von beruflicher Weiterentwicklung geprägt ist, verbunden mit großer Verantwortung und mit einem hohen Kompetenzerleben. Die Berufstätigkeit wird dabei häufig von strukturierten Lernprozessen wie Weiterbildungen und innerbetrieblichen Lernprozessen begleitet. Im Sample nutzen die beruflich Qualifizierten das Instrument der beruflichen Weiterbildung mehr oder minder gezielt, um ein im Berufsverlauf zunehmend wahrgenommenes Mismatch zwischen erreichter und gewünschter Position auszugleichen. Zielkategorien sind dabei, beruflich handlungsfähig zu bleiben oder eine höhere berufliche Position zu erreichen.

Zum Erhalt der beruflichen Handlungsfähigkeit werden meist zeitlich kürzere, oft auch innerbetriebliche Fortbildungen wahrgenommen, wie beispielsweise Computerschulungen, Lehrgänge zur Kommunikation oder Telefonschulungen. Der berufliche Aufstieg wird vor allem mit Aufstiegsfortbildungen vorangetrieben, die meist sehr umfangreich sind und neben der Berufstätigkeit in Abendkursen bewältigt werden müssen. Ziel dieser Lernanstrengungen ist neben dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, flexibel auf berufliche und private Veränderungsprozesse im Lebenslauf zu reagieren und diese mit individuellen Karrierewegen abzugleichen. Nur in Einzelfällen ist es bereits zu diesem Zeitpunkt vorgesehen, durch eine gezielte Aufstiegsqualifizierung eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten.

Die in der Berufstätigkeit angestoßenen Veränderungsprozesse, meist über eine berufliche Weiterbildung eingeleitet, bewirken, dass der ausgeübte Beruf bzw. die zurzeit ausgeübte Tätigkeit von den beruflich Qualifizierten reflektiert wird. Im Zuge dieser Bilanzierungsphase kommt es zu einer grundsätzlichen Neubewertung der zu diesem Zeitpunkt ausgeübten Tätigkeit und der möglichen Weiterentwicklungsoptionen. Ergebnis dieser Reflexion ist, dass eine berufliche (Neu-)Orientierung verbunden mit einer Höherqualifizierung über ein Studium für die Befragten eine attraktive Option darstellt, um sich beruflich, aber auch persönlich weiterzuentwickeln oder einer unangenehmen Tätigkeit zu entgehen. Im Sample lassen sich vier unterschiedliche Berufsorientierungsmuster herausarbeiten, die eng mit der Studienmotivation der beruflich Qualifizierten verknüpft sind:

a) Berufliche Weiterentwicklung als nächster Karriereschritt

Eine große Gruppe im Sample nutzt den dritten Bildungsweg als nächsten Karriereschritt. Sie versteht den Übergang in ein Universitätsstudium als eine Weiterentwicklung der Berufswahl, indem sie mit dem Studium an ihre in Ausbildung und Beruf erworbenen Kompetenzen anknüpft. Für sie sind positive berufliche Lernerfahrungen ausschlaggebend für eine Erweiterung und Vertiefung ihres fachlichen Wissens, zunächst durch Weiterbildungen und

dann durch ein Studium. Ziel ist meist die Weiterentwicklung im angestammten Berufsfeld. Mit dem Studium soll der nächste Karriereschritt vollzogen werden, um zukünftig höherwertige Aufgaben wahrnehmen zu können. Sie können als die klassischen Aufsteiger/-innen bezeichnet werden, die mit den Programmen zur „Öffnung der Hochschulen“ originär angesprochen werden sollen. Obwohl diese Programme berufsbiografisch an ihre Interessen und Kenntnisse anknüpfen, studiert diese Gruppe nicht ausschließlich in einem affinen Fach. Vielmehr geht es bei der Studienfachwahl um die subjektiv empfundenen Anknüpfungspunkte an die berufliche Tätigkeit sowie die Karrierechancen im Berufsfeld, die über ein Studium an der Universität realisiert werden sollen. Ein Beispiel hierfür ist ein Befragter aus dem Bereich Technik, der sich bewusst für ein kaufmännisches Studium entscheidet, um nach dem Studium gezielt in eine Managementfunktion einmünden zu können.

b) Korrektur der Berufswahl durch die Suche nach einem Ausweg

Die zweite große Gruppe beruflich qualifizierter Studierender nutzt den dritten Bildungsweg als Ausweg aus ihrem Tätigkeitsbereich, dadurch ergibt sich mehr oder weniger zwangsweise eine Korrektur der Berufswahl. Aus berufsbiografischer Perspektive sind punktuelle oder prozesshafte negative Berufserfahrungen ausschlaggebend. Die zentrale Studienmotivation ergibt sich aus der Suche nach Beschäftigungsalternativen, konkrete beruflichen Ziele oder das Erreichen einer bestimmten beruflichen Position sind dabei zunächst zweitrangig. Allen Personen, die diesem Muster zugeordnet werden, ist gemein, dass sie mit ihrer letzten beruflichen Tätigkeit aufgrund unterschiedlicher Umstände unzufrieden sind. Auffällig ist, dass Personen in diesem Muster überwiegend in Berufsfeldern tätig sind, die von geringen Aufstiegschancen und Verdienstmöglichkeiten gekennzeichnet sind, wie beispielsweise Befragte aus der Berufsgruppe der Erzieher/-innen. Betroffene Personen geben vor allem an, dass sie für sich in ihrem erlernten Beruf keine Perspektive sehen und sich unter- oder überfordert fühlen.

c) Selbstverwirklichung über eine berufliche Neuorientierung

Eine kleine Gruppe der beruflich Qualifizierten nutzt den dritten Bildungsweg, um zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Lernbiografie ein lange währendes Bildungsinteresse wahrzunehmen. Gesamtbiografisch ist festzustellen, dass ein seit Schulzeiten existierender Studienwunsch besteht und der dritte Bildungsweg damit auch eine Möglichkeit der nachholenden Qualifizierung darstellt und vorrangig als Mittel zur Selbstverwirklichung dient. Auch diese Gruppe nimmt mit ihrer Studienfachwahl eine berufliche Neuorientierung vor, trotzdem schließt das Studium zum Teil inhaltlich an vorherige Lernerfahrungen an. Möglich wird diese Neuorientierung aufgrund privater und beruflicher Unabhängigkeit. Im Gegensatz zu den ersten beiden Mustern steht dabei nicht der akademische Abschluss, sondern das Studium an sich und die damit verbundene Bildung im Vordergrund. So wird die Studienfachwahl auch eher inhaltlich begründet. Stellvertretend kann an dieser Stelle ein gelernter Zahntechniker angeführt werden, der seine Selbstständigkeit aufgibt, um ein Studium der

Wirtschaftswissenschaften zu beginnen, weil ihn wirtschaftliche Zusammenhänge sowie das Studium an der Universität immer schon interessiert haben.

d) Berufliche Weiterentwicklung durch Streben nach sozialem Aufstieg

Schließlich finden sich im Sample beruflich Qualifizierte, die den dritten Bildungsweg als sozialen Aufstieg nutzen. Dabei erfolgt eine berufliche Weiterentwicklung nicht durch ein konkretes berufliches Ziel, sondern vor allem über das Streben nach einer sozial höheren Positionierung. Für sie ist die Wahl von subjektiv prestigeversprechenden Studienfächern vordergründig. Insgesamt ergibt sich für diese Gruppe eine berufliche Weiterentwicklung, allerdings gespeist aus negativen Berufserfahrungen, die beispielsweise von körperlich anstrengender Arbeit geprägt sind. Gesamtbiografisch ist in diesem Muster darüber hinaus ein Streben nach einer Abgrenzung von der eigenen sozialen Herkunft zu erkennen. Die Selbstzuschreibung als „Nicht-Akademikerkind“ wird dabei als Nachteil auf dem Weg zu höherer Bildung wahrgenommen. Der starke Wunsch des Bildungsaufstiegs ist verbunden mit einem stetigen Hinterfragen der gesellschaftlichen Position und einer Abgrenzung von der sozialen Herkunft. Negative Lernerfahrungen im Beruf sowie Unzufriedenheit und Konflikte bestärken diese Ziele. Repräsentativ für diese Gruppe ist ein gelernter Bankkaufmann, der betont, durch ein Jurastudium eine „mächtigere“ Position einnehmen zu können und dem das Entgegenbringen von Respekt und Anerkennung aus dem sozialen Umfeld besonders wichtig ist.

3.4 Übergang ins Studium und erste Studienerfahrungen

Der Übergang Beruf – Studium beginnt für die beruflich qualifizierten Studierenden unseres Samples bereits mit dem Zeitpunkt der Studienentscheidung und endet in der ersten Zeit des Studiums. Die Studienentscheidung bzw. der Wechsel aus dem Beruf in die Universität erfolgt dabei immer in der Phase der Berufstätigkeit. Diese Übergangspassage kann zwar als ein institutioneller Übergang bezeichnet werden, dieser ist allerdings in einer „Normalbiografie“ eher ungewöhnlich und weist damit auch – wie bereits oben ausgeführt – einen transitorischen Charakter auf. Der Übergangsprozess stellt für die Protagonistinnen und Protagonisten auch deshalb eine besondere Herausforderung dar, weil sie im Zuge dieses (Berufs-)Orientierungsprozesses auf unterschiedliche Hindernisse stoßen. Die Lernerfahrungen aus den bisherigen Statuspassagen der Befragten liefern eine wichtige Grundlage, um entsprechende Hindernisse beseitigen zu können.

Zunächst erfährt die Mehrheit der beruflich Qualifizierten „durch Zufall“ vom dritten Bildungsweg. Dieser „Zufall“ kann aber insofern relativiert werden, als die Zielgruppe gezielt auf der Suche nach Möglichkeiten der beruflichen Veränderung ist, bei der unter anderem auch ein Studium in Betracht gezogen wird. In diesem (beruflichen) Orientierungsprozess stoßen die Befragten auf die Möglichkeit, über den dritten Bildungsweg eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Die Informationen werden meist über Recherchen im Internet, über Informationen durch Freunde und Freundinnen sowie Bekannte, aber auch durch Lehrkräfte in Weiterbildungseinrichtungen oder über die Presse gewonnen.

Die konkrete Informationssuche via Internet wird oft als mühsam und unübersichtlich beschrieben, da entsprechende Informationen auf den Internetseiten der Universitäten schlecht zugänglich oder nicht vorhanden sind. In den meisten Fällen geht die Internetrecherche mit einer persönlichen oder telefonischen Beratung in der Studienberatung einer wohnortnahen Universität einher. Eine zentrale Bedeutung kommt daher den Studienberaterinnen bzw. -beratern der Universitäten als persönlicher Erstkontakt zu. Sie begleiten oft einen längeren Entscheidungs- und Bewerbungsprozess der Studieninteressierten. Als sehr hilfreich empfinden die Suchenden dabei klare Informationen zu Anrechnungs- und Finanzierungsmöglichkeiten, zur Studienorganisation und Studieninhalten sowie zum generellen Zulassungs- und Bewerbungsverfahren (vgl. auch WIESNER 2015; SCHULTE 2015; KAMM 2015).

Insgesamt stellt sich die Suche nach einer qualifizierten und vor allem auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmten Beratung nicht nur als sehr umfangreich dar, sondern es besteht ein hoher, individueller Beratungsbedarf, der sich nicht nur auf das Studium, sondern auch auf die Übergangsphase bezieht (vgl. WIESNER 2015). Die Beratungslandschaft zum dritten Bildungsweg, die nicht nur von Hochschulen, sondern beispielsweise auch von Kammern und Weiterbildungsträgern angeboten wird, bedarf nach WIESNER (2015, S. 161) einer spezifischen Abstimmung, zum Auf- und Ausbau eines engmaschigen Informationsnetzwerkes. Darüber hinaus empfiehlt SCHULTE (2015, S. 23), ein zweistufiges Beratungsangebot an den Hochschulen zu etablieren, das neben einer „Orientierungs- und Verweisungsberatung“ auch eine „Studienverlaufsberatung“ für die Zielgruppe anbietet und damit den Übergang und den Studienerfolg von beruflich Qualifizierten unterstützt.

In Bezug auf das Lernen ist der Übergang ins Studium bei den beruflich Qualifizierten unserer Studie von der zentralen Sorge geprägt, den Anforderungen eines Studiums nicht zu genügen. Die Möglichkeit, an einer Universität zu studieren, führt zu der Selbstzuschreibung eines subjektiven Defizits: das Fehlen einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung. Der Wissensvorsprung, den die Befragten den Studierenden mit Abitur zuschreiben, geht dabei weit über den tatsächlichen hinaus. Sie befürchten, dass die Abiturientinnen und Abiturienten einen Wissensvorsprung haben, auch weil der Abstand zwischen schulischem Lernen und Aufnahme des Studiums kürzer ist. Einige bewerten dies rückblickend aber auch als Herausforderung, der sie sich bewusst stellen wollen: „Ich wollte auch wissen: Ist mein Kopf eigentlich noch in der Lage zu lernen? Das war für mich die größte Frage, weil ich ja schon so lange aus der Schule raus war.“

Einigen Befragten des Samples fällt der Start in das Studium zunächst schwer, vor allem, weil das System „Universität“ sich grundlegend von den bisher durchlaufenen Institutionen unterscheidet. Festgemacht werden die Schwierigkeiten an mehreren Faktoren wie der anhaltenden Berufstätigkeit, die meist in Teilzeit, zum Teil aber auch in Vollzeit zur Finanzierung des Lebensunterhalts beibehalten werden muss, oder dem Altersunterschied zu traditionellen Studierenden sowie das hohe Maß an selbstorganisiertem Lernen, das die Lernumgebung Universität von den Studierenden erwartet.

Nach einer Eingewöhnungszeit stellen diese Schwierigkeiten für den überwiegenden Teil der Studierenden des dritten Bildungsweges jedoch kein Problem mehr dar. Reflektiert wird, dass insbesondere das „System Universität“ auch die Gruppe der Studierenden mit Hochschulzugangsberechtigung vor Schwierigkeiten stellt und die Universität vor allem diesem Aspekt in der Orientierungsphase sowie in den ersten Semestern Rechnung tragen sollte, beispielsweise durch gezielte Tutorien und zielgerichtete Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten, die über die aktuellen Angebote hinaus gehen.

Als ausschlaggebend für den erfolgreichen Übergang machen die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg ihre beruflichen Erfahrungen und die damit erworbenen Kompetenzen aus. Hervorgehoben werden das Organisationsgeschick und die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, welche die Befragten jüngeren Studierenden voraus hätten: „Was mir am meisten nützt ist wahrscheinlich die Selbstdisziplin und die Selbstorganisation, wie ich mich auf irgendwas vorbereite. Oder wie ich Verantwortung für irgendwas übernehme.“

In der ersten Zeit des Studiums lösen sich Unsicherheiten sukzessive auf. Insgesamt stellen sich die ersten Studienerfahrungen der beruflich Qualifizierten als eminent positiv dar. Im Studium wird besonders die vorherige Befürchtung eines Leistungsdefizits revidiert. Einige überrascht es nahezu, dass die beruflichen Kompetenzen im Studium produktiv eingebracht werden können und dadurch in bestimmten Bereichen sogar ein Wissensvorsprung gegenüber Studierenden mit Abitur besteht: „Dass man sagt, okay, manchen Sachen ist man vielleicht tatsächlich sogar mit Berufserfahrung schon was voraus. Und das hätte ich am Anfang einfach nicht gedacht. Da habe ich gedacht, ich schlage meilenweit ab. Und jetzt hätte – so von meinen Noten und so – hätte ich nicht im Traum daran gedacht.“

Bei Studierenden, die fachlich affin zu ihrer Berufstätigkeit studieren, wiederholen bzw. ergänzen sich die Inhalte im Studium teilweise. Subjektiv bedeutsam ist dabei, dass berufliches Handeln in einen theoretischen Kontext gestellt werden kann.

Der Umgang mit Mathematik wird fachübergreifend als besonders schwierig eingestuft. Dies betrifft insbesondere die technischen Studiengänge, aber auch in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird dieses Thema angesprochen. Gelöst wird diese Problematik über die Organisation einer Nachhilfe, die am Bestehen der Klausuren für eine kleine Gruppe der Befragten einen großen Anteil hat. Bezogen auf die Fächer Mathematik und Englisch wünscht sich die Zielgruppe auch von der Universität spezifische Unterstützungsangebote vor Studienbeginn sowie studienbegleitend. Eine weitere Möglichkeit, die fachlichen Anforderungen an der Universität zu bewältigen, stellen für die Befragten Lerngruppen dar. Insbesondere zur Erarbeitung komplexer Themen kann diese Lernform genutzt werden, um sich Inhalte anzueignen.

Insgesamt studieren beruflich Qualifizierte nach eigener Einschätzung erfolgreich und erachten ihre Berufs- und Lebenserfahrung dafür als wertvoll. Die Berufserfahrung trägt erheblich dazu bei, dass die beruflich qualifizierten Studierenden auch im Studium eine hohe Selbstwirksamkeit entwickeln. Die zuletzt aufgeführten Schwächen werden durch große Motivation, Fleiß, Ehrgeiz und individuelle Lernstrategien ausgeglichen.

4. Ansätze für Unterstützungsmöglichkeiten

Durch die Entgrenzung der Berufswelt entwickelt sich die berufliche Orientierung mehr und mehr zu einem lebenslangen Lernprozess, bei dem Berufsentscheidungen zu einem späteren Zeitpunkt überdacht werden können und Neujustierungen jederzeit möglich sind. Dies ist zunächst als eine Chance zu begreifen, erfordert von den Einzelnen aber auch erhebliche Strukturierungsleistungen, individuelle Präferenzen und Möglichkeiten auszuloten und herauszuarbeiten. Darüber hinaus ist die berufliche Tätigkeit und in einer erweiterten Perspektive auch die berufliche Weiterbildung als zentral zu identifizieren, da sie einerseits den beruflichen Alltag in einem positiven Sinn prägen, aber auch die persönliche Weiterentwicklung bestärken. Die in der Berufstätigkeit entwickelte Selbstwirksamkeit eröffnet berufliche Orientierungen nicht nur in einer horizontalen Richtung, sondern auch auf vertikaler Ebene in Richtung einer Karriereentwicklung über ein Studium. Um diesen Weg für studieninteressierte Berufstätige zu erleichtern, wäre eine Berufsberatung entlang des Lebenslaufs weiterführend. Ausgehend von der beruflichen Ausbildung ist die Vermittlung einer beruflichen Orientierungskompetenz anzustoßen, die in der betrieblichen Weiterbildung weiter gefestigt und zu begleiten ist. Zur Begleitung dieses Entwicklungs- und Beratungsprozesses sind alle Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung gefordert, Konzepte zu entwickeln, die diesen Weg unterstützen (vgl. MEYER 2014, S. 17).

Bezogen auf die hier vorgestellte Zielgruppe geht Berufsorientierung jedoch noch weiter. Beratungsangebote müssen auch den dritten Bildungsweg einbeziehen, die spezifischen Belange beruflich Qualifizierter berücksichtigen und ihren (beruflichen) Orientierungsprozess unterstützen. Zentrales Kennzeichen der Übergangsphase vom Beruf in ein Universitätsstudium ist, dass spezifische Informationen zum Studium über den dritten Bildungsweg mühsam zusammengetragen werden müssen. Dabei geht es grundsätzlich um die Studienmöglichkeit für beruflich Qualifizierte, aber in einem nächsten Schritt auch um die Informationssuche nach den Zulassungsvoraussetzungen an den einzelnen Universitäten. An dieser Stelle gibt es großen Nachholbedarf in der Informationspolitik auf allen beteiligten Ebenen. Der dritte Bildungsweg muss gesellschaftlich bekannter und von sämtlichen Bildungsträgern, die berufliche und/oder betriebliche Weiterbildungen anbieten, beworben sowie begleitet werden, da in diesen Institutionen die berufliche Weiterentwicklung eingeleitet wird.

Nicht zuletzt sind die Hochschulen gefordert, die Studienmöglichkeiten, die Zulassungsbedingungen und die fachlichen Anforderungen transparenter zu gestalten, beispielsweise durch klar ausgewiesene Informationen im Internet und durch eine zielgruppenspezifische Beratung und Begleitung in der Übergangsphase. Daneben kann gezielte Aufklärung über fachspezifische Anforderungen und Finanzierungsmöglichkeiten des Studiums den Übergang erheblich erleichtern. Eine öffentliche Anerkennung der Berufserfahrung als Hochschulzugang würde den Schritt in eine berufliche (Neu-)Orientierung oder Weiterentwicklung über ein Studium und damit auch den Schritt Richtung Hochschule insgesamt erleichtern.

Literatur

- ANSLINGER, Eva; HEIBÜLT, Jessica; MÜLLER, Moritz: Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg. Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 27, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_etal_bwpat27.pdf (Stand: 05.01.2016)
- ARNOLD, Marlen; WETZEL, Kathrin; DOBMANN, Bernd: Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2014) 36, S. 64–91
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld 2018
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen der Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1998) 31, S. 461–472
- BRÄNDLE, Tobias; LENGFELD, Holger: Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. Arbeitsbericht 66 des Instituts für Soziologie der Universität Leipzig 2015 – URL: www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16132/66.pdf (Stand: 04.10.2018)
- BUHR, Regina u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin 2008
- BUTZ, Bert: Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: FAMULLA, Gerd-E. u. a. (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergänge sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Hohengehren 2008, S. 42–62
- ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015
- FAMULLA, Gerd-E. u. a.: Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung Zwischenergebnisse des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“, Flensburg/Bielefeld 2003
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a. 2011
- FREITAG, Walburga K.: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2012
- HEIBÜLT, Jessica: Lernerfahrungen auf dem dritten Bildungsweg. Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender (= Study 312). Unter Mitarbeit von Eva Anslinger und Moritz Müller. Düsseldorf 2016: Hans-Böckler-Stiftung
- HEIBÜLT, Jessica; ANSLINGER, Eva: Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewäl-

- tigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt_anslinger_bwpat23.pdf (Stand: 04.10.2018)
- HERZOG, MARIUS; SANDER, TOBIAS: Fokus auf den Vorreiter: Die Öffnung der Hochschulen in Niedersachsen. In: HANFT, Anke; BRINKMANN, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster/New York/München/Berlin 2013, S. 66–79
- HIRSCHI, Andreas: Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, S. 27–41
- HOFFMANN, Ulrich; SCHERMUTZKI, Margret: „Work Based Learning“ am Beispiel des berufs begleitenden Studiengangs Prozesstechnik der Fachhochschule Aachen und der Rhein-Erft-Akademie. In: BUHR, Regina u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2008, S. 187–196
- KAMM, Caroline: Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In: BALKE, Johannes u. a.: Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Berlin 2015, S. 35–41 – URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/430/download_file (Stand: 04.10.2018)
- KAMM, Caroline; OTTO, Alexander: Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (2013) 2, S. 40–46
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 06.03.2009 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 04.10.2018)
- MEYER, Rita: Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 27, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (Stand: 20.01.2016)
- MIETHE, Ingrid u. a.: First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Band 167, Berlin 2014
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: Forum Hochschule (2011) 11 – URL: www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (Stand: 20.01.2016)
- MITCHELL, Lynda K.; KRUMBOLTZ, John-D.: Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart 1990, S. 157–210

- NICKEL, Sigrun; PÜTTMANN, Vitus: Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg*. Bielefeld 2015, S. 85–100
- RATH, Matthias: Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: BELLENBERG, Gabriele; HÖHMANN, Katrin; RÖBE, Edeltraud (Hrsg.): *Übergänge*. Friedrich Jahresheft. Seelze 2011, S. 10–13
- RIEMENSCHNEIDER, Anja u. a.: Einstieg ins Studium – eine Perspektive nach der Ausbildung? Ein Pilotprojekt zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen für die Studiengänge Biologie und Pflanzenbiotechnologie. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster/New York/München/Berlin 2015, S. 387–398
- SCHICKE, Hildegard: Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: FELDEN VON, Heide; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): *Denken in Übergängen*. Wiesbaden 2014, S. 85–109
- SCHULENBERG, Wolfgang u. a.: *Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*, Bonn 1986
- SCHUBERT, Barbara u. a.: Die Etablierung individueller Kompetenzanrechnung an der Mathias Hochschule Rheine unter dem Aspekt der nachhaltigen Qualitätsentwicklung. Prozesse – Ergebnisse – Herausforderungen. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster/New York/München/Berlin 2015, S. 365–386
- SCHULTE, Birgit: Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover. In: BALKE, Johannes u. a.: *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung*. Berlin 2015, S. 20–26 – URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/430/download_file (Stand: 04.10.2018)
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: BELLENBERG, Gabriele; FORELL, Matthias (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, Münster/New York/München/Berlin 2013, S. 15–31
- WELZER, Harald: *Transitionen. Zur Psychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen 1993
- WIESNER, Kim-Maureen: Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld 2015, S. 151–162
- WOLTER, Andrä: *Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige*, Oldenburg 1994

- WOLTER, Andrä u. a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2014) 36, S. 8–39
- WOLTER, Andrä u. a.: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 11–33

Anke König, Bianca Reitzner, Angélique Gessler, Jelena Kovačević

► **Möglichkeiten der Bildungsmobilität. Von der Erzieherin zur Kindheits- pädagogin**

Im Rahmen der Post-PISA-Debatten wurde die Akademisierung der Ausbildung zum/zur Erzieher/-in erneut diskutiert. Befördert durch die Bologna-Reform wurden unterschiedliche Bachelorstudiengänge mit berufsqualifizierendem Abschluss etabliert. Die Dichotomie der Ausbildungsebenen Fachschule (Erzieher/-innen) und Hochschule (Kindheitspädagogen und -pädagoginnen) wird geprägt durch den Diskurs der Durchlässigkeit. Alternative Hochschulzugänge, Anrechnungsverfahren und berufsbegleitende Studiengänge definieren das Studienprofil. Das Projekt der Teilakademisierung im Elementarbereich erweist sich dabei als individuelles Bildungsprojekt. Die unzureichende Emanzipation von einer historisch geprägten Praxis im Arbeitsfeld erschwert die Bildungsmobilität bzw. den beruflichen Aufstieg.

1. Modernisierungsbewegungen im Feld der Kindertagesbetreuung

Die Post-PISA-Debatten rückten den Elementarbereich und damit die Altersgruppe der Null- bis Sechsjährigen wieder verstärkt in den Fokus der Bildungspolitik und machten die Aus- und Weiterbildung damit zu einem zentralen Steuerungsinstrument der angestrebten Professionalisierung. Denn die Bildungsforschung bemängelte an der Kindertagesbetreuung, dass diese ihren Bildungsauftrag nicht angemessen erfülle (vgl. KMK 2001; FORUM BILDUNG 2002, S. 5; FTHENAKIS u. a. 2007, S. 20). Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Qualität der Kindertagesbetreuung und den Leistungen der 15-Jährigen konnte die PISA-Studie zwar nicht belegen, dennoch haben diese bildungspolitischen Debatten die Diskussion um den Stellenwert frühkindlicher Bildung in den letzten 15 Jahren belebt. Mittels der Aus- und Weiterbildung sollte das System weiterentwickelt und der Elementarbereich die Lücke zu den anderen Bildungsberufen schließen. Daher wurde die Akademisierung der Ausbildung der Erzieher/-innen als zentrales Ziel formuliert (vgl. THOLE/CLOOS 2006, S. 48; RAUSCHENBACH 2006, S. 16f.; PASTERNAK 2008, S. 46; VIERNICKEL 2008, S. 126f.). Schon

der Deutsche Bildungsrat hatte 1970 die Akademisierung der Fachkräfte in den Kindergärten gefordert, zumindest aber die der Leitungskräfte empfohlen (vgl. PROTTE 2006, S. 210).

Mit der Akademisierung soll der Modernisierungsrückstand aufgeholt werden. Diese Dynamik entfaltet sich in einem Feld, das bis heute die Entwicklungspfade traditioneller Frauenberufe nicht überwunden hat (vgl. FRIESE 2013, S. 136). Hohe Geschlechtersegregation, überwiegende Teilzeitbeschäftigung, hohe Verantwortung privater Träger sowie eine geringe Akademisierungsquote erweisen sich – trotz enormer Expansion – als stabile Faktoren des Arbeitsfeldes (vgl. AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2014, S. 8f.; AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2017, S. 187f.). Das Berufsfeld gilt als „biografische Sackgasse“, welche Aufstieg und Weiterentwicklung verwehrt (RABE-KLEBERG 2000, S. 94).

Die angestrebte Akademisierung wurde vorangetrieben durch die Bologna-Reform, welche die Einführung von berufsqualifizierenden Studiengängen auf Bachelor-Niveau erleichterte (vgl. RAUSCHENBACH 2006, S. 15). Seit 2004 wurden früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge ausgebaut, wobei in den letzten Jahren eine Stabilisierung des Ausbaus zu beobachten ist. Diese Studiengänge wurden gegründet, um die Akademisierung im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen (Kita) voranzutreiben. Heute qualifizieren diese Studiengänge neben dem Arbeitsfeld Kita auch für andere Felder der Kinder- und Jugendhilfe. Mit der Bezeichnung Frühpädagogik wird eine Engführung auf das Arbeitsfeld Kita verbunden, Kindheitspädagogik orientiert sich dagegen an der eingeführten Berufsbezeichnung für den akademischen Abschluss: Kindheitspädagoge/-pädagogin. Inzwischen werden im Studienjahr 2016 51 Hochschulstandorte gezählt. Die Studiengänge zeichnen sich in ihrem Studienprofil durch hohe Heterogenität aus (vgl. VIERNICKEL 2008, S. 130f.; PASTERNAK 2008, S. 44; REITZNER 2015, S. 7). Die disziplinäre Verortung sowie der Stellenwert der Studiengänge im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe gelten bis jetzt als ungeklärt (vgl. KMK/JFMK 2010; vgl. ZÜCHNER u. a. 2014, S. 33).

Das Akademisierungsprojekt stellte dem auf Fachschulniveau angesiedelten Qualifikationsprofil der Erzieher/-innen ein akademisches Studienprofil gegenüber (KÖNIG/REITZNER/KOVACEVIC 2016, S.7). Beide Qualifizierungswege zielen auf die „staatliche Anerkennung“, damit wird an historische Entwicklungslinien in der Kinder- und Jugendhilfe angeschlossen. Die staatliche Anerkennung diente über Jahrzehnte der Regelung des Zugangs in das Berufsfeld – nach einem Rechtsgutachten von Reinhard Wiesner, Christian Berenzen und Ralf Neubauer aus dem Jahr 2018 für die Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wird deutlich, dass diese Praxis weder dem geltenden Recht noch einer modernen Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe entspricht. Dennoch spielte die staatliche Anerkennung für die neuen Studiengänge eine zentrale Rolle, um Akzeptanz im Arbeitsfeld zu erlangen. Die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte/-r Kindheitspädagoge/-in“ war im Jahr 2014 in neun Bundesländern eingeführt und in weiteren vier in Vorbereitung (vgl. STUDIENGANGSTAG PÄDAGOGIK DER KINDHEIT/BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT BILDUNG UND ERZIEHUNG IM KINDESALTER 2014, S. 5). Im WiFF-Studiengangsmonitoring 2017 (4. Welle) wird mehrheitlich auf eine staatliche Anerkennung verwiesen,

nur vier Studiengänge können dies nicht tun. Vergeben werden unterschiedliche staatliche Anerkennungen. Durchgesetzt hat sich die staatliche Anerkennung als Kindheitspädagog/-pädagogin, daneben werden auch die staatliche Anerkennung als Erzieher/-in oder Sozialpädagoge/-pädagogin bzw. Sozialarbeiter/-in u.a. genannt. Beide Qualifikationsprofile (Fachschule, Hochschule), die hier im Fokus stehen, sind im tertiären Bereich des Bildungswesens angesiedelt und werden damit dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen zugeschrieben. Der Orientierung für Ausbildung und Studium dient der „Gemeinsame Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (vgl. KMK/JFMK 2010).

Im Folgenden werden die zwei wesentlichen Diskurslinien zur Durchlässigkeit skizziert, anhand aktueller Erhebungsdaten der früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge Akzente von Durchlässigkeit herausgearbeitet und schließlich Anspruch und Wirklichkeit der Durchlässigkeitsdebatte in der frühen Bildung reflektiert.

2. Individualisierte Bildungswege – Studium als Weiterbildung

Durchlässigkeit stellt ein für das gesamte deutsche Bildungswesen überaus wichtiges Thema dar, das seit über einem Jahrzehnt unter anderem von bildungspolitischer Seite der Kultusministerkonferenz (KMK), des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) diskutiert wird (vgl. MÜSKENS/GIERKE 2009, S. 46; SCHOLZ 2006, S. 19).

In seiner Beziehung zum ebenso viel zitierten Konzept des lebenslangen Lernens vermittelt es die Idee, lebenslang und nicht – wie es der Tradition entspricht – ausschließlich in der Lebensanfangsphase in formellen Kontexten zu lernen und somit Bildungs- oder Berufssackgassen zu vermeiden (vgl. JÜRGENS/ZINN/SCHMITT 2011, S. 231; WOLTER 2005, S. 50; TEICHLER 1985, S. 169). Menschen, die in späteren Lebensphasen die Hochschule besuchen, werden auch als nicht traditionelle Studierende bezeichnet. Im weitesten Sinne des Begriffs zeichnet diese aus, dass für sie das Studium nicht in einer frühen Lebensphase als Erstausbildung beginnt. Für sie nimmt das Studium nach Abschluss einer Berufsausbildung und womöglich Zeiten der Erwerbstätigkeit die Funktion einer Weiterbildung ein (vgl. WOLTER 2012, S. 23). Aufgrund der Ausdehnung ihrer Bildungsaktivitäten über ihren Lebensverlauf hinweg gelten sie auch als „eine Art Vorreiter für ‚lifelong learners‘“ (WOLTER 2004, S. 28).

Durchlässigkeitsdebatten transportieren daher die Idee individualisierter Bildungswege. Im Idealfall kann sich mittels durchlässiger Strukturen Bildungsmobilität im Lebensverlauf verwirklichen.

3. Anerkennung vorhandener Kompetenzen durch Anrechnung

Die Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Studierende findet in Deutschland nicht erst seit der Bologna-Reform statt. Jedoch hat diese weitreichende Reform entscheidend

dazu beigetragen, die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das Studium zu verwirklichen (vgl. RÄBIGER 2007, S.194). Die Frage nach der Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen ist mit der Individualisierung von Bildungswegen einhergegangen. Zwei Anrechnungsbeschlüsse der KMK, die auch die früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge betreffen, sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung: Wegweisend war zunächst der erste Anrechnungsbeschluss der KMK aus dem Jahr 2002, der die Länder anregte, Möglichkeiten in ihren Hochschulstudiengängen zu schaffen, wie außerhochschulisch erworbene Kompetenzen von Studierenden angerechnet werden können (vgl. KMK 2002). Dieser grenzte die Anrechnungsmöglichkeiten auf bis zu 50 Prozent der gesamten Leistungspunkte des jeweiligen Studiengangs ein. Im Jahr 2008 wurde ein weiterer Beschluss der KMK erlassen, demzufolge die Hochschulen fortan dazu verpflichtet sind, solche Anrechnungsverfahren zu nutzen und in ihren Prüfungsordnungen Kriterien für die Anrechnung zu definieren (vgl. KMK 2008). Ist dies nicht der Fall, können die Agenturen für die Akkreditierung von Studiengängen seit 1. Januar 2015 die Akkreditierung mit Auflagen versehen (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2014).

Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen wird hier sowohl auf die Kompetenzen, die in einer vorangegangenen Berufsausbildung erworben wurden, als auch auf Kompetenzen aus der Weiterbildung, der Berufstätigkeit und informellen Lernkontexten bezogen. Da Erzieher/-innen zu einer Berufsgruppe mit hoher Weiterbildungsteilnahme gehören, ist beispielsweise die Anrechnung von Weiterbildungsinhalten relevant (vgl. BEHER/WALTER 2012, S. 40; NÜRNBERG/DUDEK/KOVACEVIC 2015). In der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ wurde eine Weiterbildungsbeteiligung der pädagogischen Fachkräfte von 97 Prozent ermittelt (vgl. VIERNICKEL u. a. 2013, S. 45).

Im Rahmen von Projektverbänden und größeren Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wie etwa „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurden auch für den früh- bzw. kindheitspädagogischen Bereich individuelle sowie pauschale Anrechnungsverfahren entwickelt und erprobt. Eines der Projekte befasste sich mit der „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erziehern und Erzieherinnen“ (vgl. KRUSE 2012). Ein weiteres Projekt zielte auf die Anrechnung modularisierter, zertifizierter Weiterbildungen auf ein früh- bzw. kindheitspädagogisches Hochschulstudium, um somit einen „Professionalisierungskorridor“ über mehrere Bildungsteilbereiche hinweg zu schaffen (KRUSE 2012, S. 10) und damit das Studium zeitlich zu straffen.

4. Durchlässigkeit im Spiegel des Studiengangsmonitorings der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Im Rahmen des seit 2008 vom BMBF geförderten Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) wird unter anderem Durchlässigkeit von der Erzieher/-innenausbildung zum früh- bzw. kindheitspädagogischen Studium erforscht. Dazu wurden

einzelne anrechnungsbezogene Modellprojekte, wie das oben beschriebene, durch Publikationen sichtbar gemacht. Darüber hinaus führt WiFF in einer Onlinedatenbank (www.weiterbildungsinitiative.de/studium) alle früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge Deutschlands auf und beobachtet die Entwicklungen in der Hochschullandschaft anhand eines Studiengangsmonitorings, einer jährlichen Befragung von Studiengangsvertretern und -vertreterinnen (meist Studiengangsleitungen).

Mit dem WiFF-Studiengangsmonitoring wird einerseits die Datenbank für Studieninteressenten und -interessentinnen aktuell gehalten, die diese zu Informationszwecken nutzen können, z. B. für die Wahl eines passenden Studienortes oder Studienprofils. Andererseits werden neben den strukturellen und inhaltsbezogenen Informationen zu den Studiengängen auch Daten zu den Studienanfängern und -anfängerinnen, Studierenden und Absolventen sowie Absolventinnen erhoben. Diese fließen auch in das Fachkräftebarometer „Frühe Bildung“ ein (vgl. AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2014, S. 73f.; vgl. AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2017, S. 126f.).

4.1 Studiengänge, -standorte und Hochschularten

In der vierten Befragungswelle, deren Befragungszeitraum zwischen Dezember 2016 und April 2017 lag, wurden die Studiengangsvertretungen schriftlich mit einem Fragebogen befragt. Ergänzend wurden vereinzelt Studierendenzahlen bei den entsprechenden Prüfungsämtern telefonisch und schriftlich erhoben. Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf dem WiFF-Studiengangsmonitoring 2017 und beinhalten Daten für das Studienjahr 2016 von 51 Hochschulstandorten mit 69 Bachelorstudiengängen der Früh- bzw. Kindheitspädagogik. Einige Hochschulen bieten Studiengänge sowohl in Vollzeit als auch in Teilzeit an, welche in der Auswertung wie zwei Studiengänge behandelt werden. Die zwölf angebotenen Masterstudiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Mit den Bachelorstudiengängen wird das Akademisierungsprojekt in der Kindertagesbetreuung im Besonderen hervorgehoben.

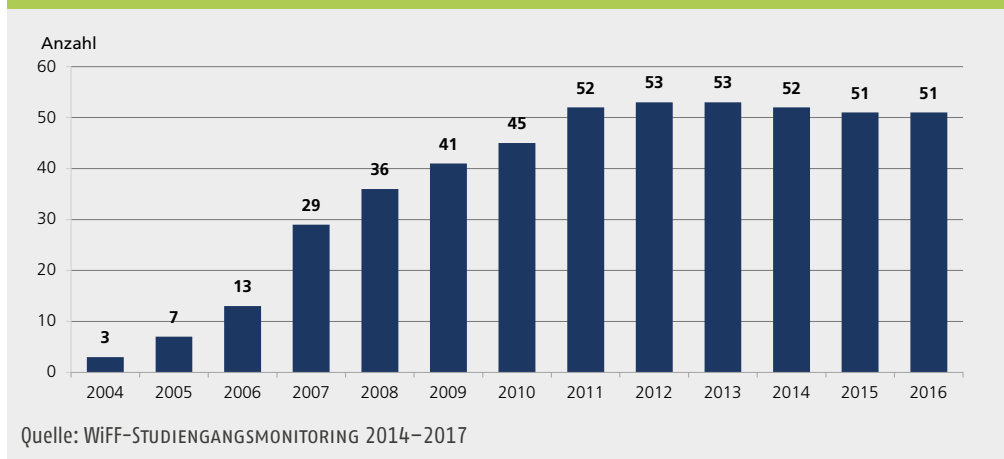
Bei der Auswertung wurden nur Studiengänge berücksichtigt, die auf die Früh- bzw. Kindheitspädagogik sowie auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung fokussieren, gegebenenfalls mit dem Schwerpunkt Leitung von Kindertageseinrichtungen. Sogenannte fachlich affine Studiengänge, die nur einen Bezug zur Früh- bzw. Kindheitspädagogik haben oder in denen die Früh- bzw. Kindheitspädagogik nur einer von mehreren wählbaren Studienschwerpunkten ist, werden zwar in der WiFF-Studiengangsdatenbank ausgewiesen, jedoch nicht im Studiengangsmonitoring berücksichtigt, da diese Studiengänge nicht eindeutig dem Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung zuzuordnen sind.

Anhand der amtlichen Statistik liegen bislang kaum zuverlässige Informationen zu den Studiengängen der Früh- bzw. Kindheitspädagogik sowie zu deren Studienanfängern bzw. -anfängerinnen, Studierenden und Absolventen bzw. Absolventinnen vor. Zwar weist die Studierendenstatistik seit dem Jahr 2013 das Studienfach „Frühpädagogik“ aus, welches 2015 in „Pädagogik der frühen Kindheit“ umbenannt wurde, jedoch bleibt hierbei unklar,

welche Studiengänge tatsächlich zu dieser Kategorie gezählt werden (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013; STATISTISCHES BUNDESAMT 2017). Die Studiengänge sind hinsichtlich Bezeichnung und Aufbau sehr heterogen. Ihre Zählung kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen und daher variieren. Ein Vergleich mit Ergebnissen des WiFF-Studiengangsmonitorings 2017 zeigt, dass die Zahl der Studierenden im Fach Pädagogik der frühen Kindheit in der Studierendenstatistik erheblich niedriger ist (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017).

Die früh- bzw. kindheitspädagogische Hochschullandschaft ist größtenteils durch Fachhochschulen geprägt, während Universitäten bislang nur eine untergeordnete Rolle spielen: 41 der 51 Hochschulstandorte mit früh- bzw. kindheitspädagogischen Studienangeboten sind Fachhochschulen. Zwischen 2004 und 2011 fand ein rasanter Ausbau der Bachelorstudienangebote statt (vgl. Abbildung 1). Der größte Anstieg zeigt sich im Jahr 2007 mit 16 neuen Hochschulstandorten für Früh- bzw. Kindheitspädagogik im Vergleich zum Vorjahr.

Abbildung 1: Anzahl der Hochschulstandorte mit früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen 2004 bis 2016



Aktuell werden zwar weiterhin neue Studiengänge gegründet, jedoch oftmals an Hochschulen, die bereits einen früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengang anbieten, weshalb eine gewisse Stagnation bezüglich des Wachstums der Hochschulstandorte einsetzt.

4.2 Hochschulzugang

Früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge sind offen für verschiedene Zielgruppen. Die Zugangsvoraussetzungen sind vielfältig. Einige verfügen über Auswahlverfahren nach je unterschiedlichen Kriterien, z. B. Auswahlgespräche, Tests, Noten, ehrenamtliches Engagement, Motivationsschreiben oder der Abschluss einer Berufsausbildung.

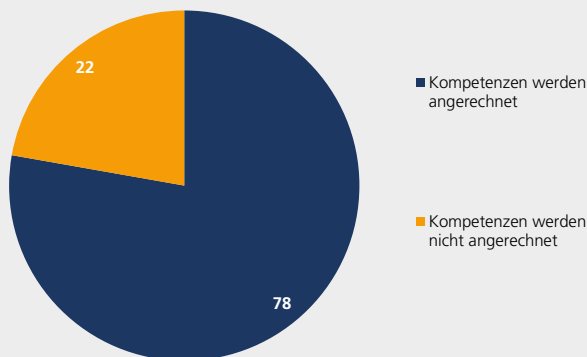
Rund 94 Prozent der früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge (N=65) nehmen auch Bewerber/-innen ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife

auf. Die Grundlage für den Hochschulzugang ist hier eine einschlägige berufliche Qualifikation (in der Regel die Fachschulausbildung und staatliche Anerkennung als Erzieher/-in, in manchen Studiengängen auch verwandte Berufsgruppen wie z. B. Heilpädagogen/-pädagoginnen) (vgl. KMK 2015). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in einigen Studiengängen nur ein geringer Teil der Studienplätze für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife vorgesehen ist. Darüber hinaus bestehen unterschiedliche Regelungen zur Aufnahme beruflich Qualifizierter. Bei einigen Studiengängen ist die Zulassung für staatlich anerkannte Erzieher/-innen per se vorgesehen, bei anderen Studiengängen stellt die Aufnahme von beruflich Qualifizierten eine Ausnahme dar. Für die Zulassung zu diesen Studiengängen muss meist mehrjährige Berufserfahrung nachgewiesen werden, eine Eignungsprüfung absolviert werden oder eine bestimmte Abschlussnote der Ausbildung erreicht sein, wie das WiFF-Studiengangsmonitoring 2017 zeigt.

4.3 Anrechnungspraktiken

Wie eingangs anhand des KMK-Beschlusses von 2008 beschrieben, stellt die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen eine weitere Möglichkeit dar, beruflich qualifizierten Personen den Weg zum Studium zu eröffnen. In rund 78 Prozent der früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge ist eine Anrechnung möglich (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Anrechnungshäufigkeit in früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen 2016 (in %)



Fragetext: Gibt es Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in Ihrem Studiengang?

Quelle: WiFF-STUDIENGANGSMONITORING 2017 (früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge; N=63)

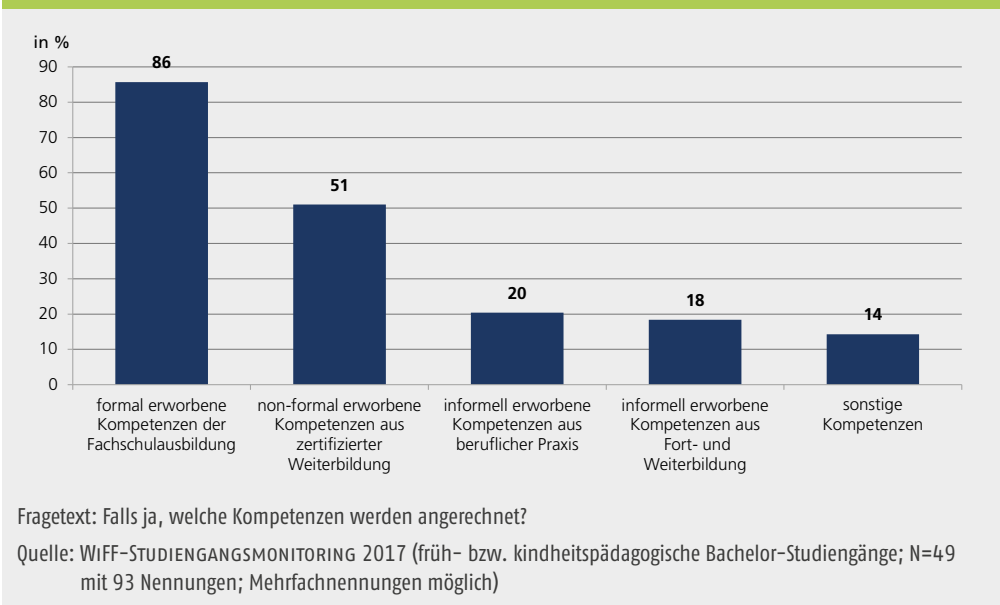
Der Umfang der maximal angerechneten Leistungspunkte liegt im Bereich zwischen 15 und 105 (N=40), wobei die meisten früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge bis zu 60 Leistungspunkte (19 Nennungen) anrechnen. Bei allen Studiengängen werden ge-

mäß des KMK-Beschlusses von 2002 maximal 50 Prozent der gesamten Leistungspunkte für das Studium angerechnet (vgl. KMK 2002).

Bei der Art der angerechneten Kompetenzen lassen sich formale Kompetenzen und informell bzw. non-formal erworbene Kompetenzen unterscheiden, wobei formal festgeschriebene oder geprüfte Leistungen deutlich häufiger berücksichtigt werden. In rund 86 Prozent der früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge werden Kompetenzen aus der Fachschulausbildung angerechnet (vgl. Abbildung 3). Einige Studiengänge sind speziell für Erzieher/-innen konzipiert, d. h. diese steigen sofort in ein höheres Fachsemester ein. Bei solchen Studiengängen beträgt die Regelstudienzeit somit zwar formal beispielsweise sieben Semester, alle Studierenden beginnen jedoch mit dem vierten Fachsemester, da die vorausgesetzte Erzieher/-innenausbildung angerechnet wird.

Rund jeder zweite Studiengang rechnet zudem Kompetenzen aus zertifizierter Weiterbildung an. Nur in 20 Prozent der früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge werden informell erworbene Kompetenzen aus beruflicher Praxis und in 18 Prozent informell in Fort- und Weiterbildungen erworbene Kompetenzen anerkannt. Im Vergleich zur letzten Monitoringerhebung (2016) zeigt sich hier ein Rückgang um zehn Prozentpunkte bei der Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen.

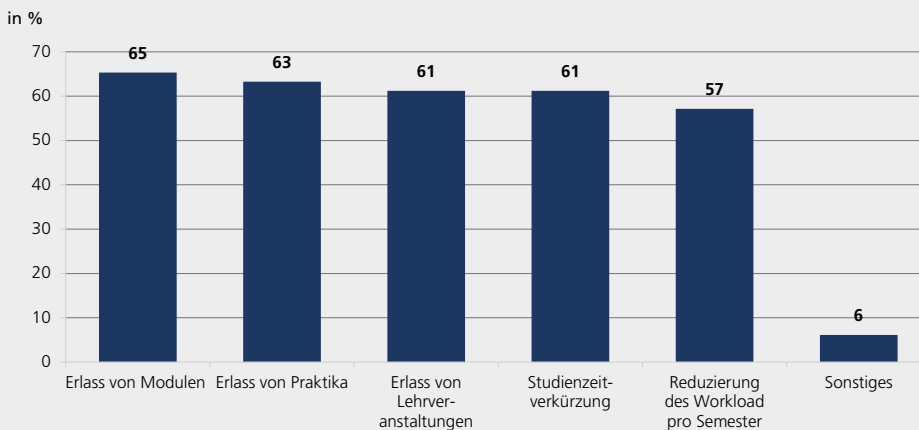
Abbildung 3: Art der angerechneten Kompetenzen in früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen 2016 (in %)



Die Folgen der Anrechnung in den einzelnen Studiengängen sind durchaus verschieden. Insgesamt führt Anrechnung in rund 65 Prozent der Studiengänge und damit am häufigsten

zum Erlass von Modulen und in 63 Prozent zum Erlass von Praktika (vgl. Abbildung 4). In jeweils rund 61 Prozent der früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge hat die Anrechnung von Kompetenzen den Erlass von Lehrveranstaltungen oder eine Studienzeitverkürzung zur Folge, in 57 Prozent die Reduzierung des Workloads (Arbeitsaufwand) pro Semester.

Abbildung 4: Auswirkungen von Anrechnung in früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen 2017 (in %)



Fragetext: Wie wirkt sich die Anrechnung aus?

Quelle: WiFF-STUDIENGANGSMONITORING 2017 (früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge; N=49 mit 154 Nennungen; Mehrfachnennungen möglich)

4.4 Berufsbegleitende Studienangebote

Beruflich Qualifizierte, die nach der Berufsausbildung und einer Phase der Berufstätigkeit ein Studium beginnen, stehen oftmals vor ganz anderen Herausforderungen als Abiturienten und Abiturientinnen, da sie häufig andere familiäre und/oder finanzielle Verpflichtungen haben. Vor diesem Hintergrund wurde auch das Angebot von Studienmodellen, die es ermöglichen Beruf, Familie und Studium zu vereinbaren, in der Durchlässigkeitsdiskussion aufgegriffen (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 24; FREITAG u. a. 2015, S. 16). In der früh- bzw. kindheitspädagogischen Hochschullandschaft werden rund 29 Prozent der Bachelor-Studiengänge in Teilzeit bzw. berufsbegleitend angeboten. Insgesamt bieten die früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge verschiedene Möglichkeiten an, Studium und Berufstätigkeit zu vereinbaren. Beispielsweise sind einige Studiengänge als Fernstudium angelegt oder in Blöcken organisiert und Veranstaltungen werden an Wochenenden oder als E-Learning-Angebote durchgeführt.

4.5 Fazit der Befragung zum Stand von Durchlässigkeit

Eine differenzierte Einschätzung von Durchlässigkeit der früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge kann anhand der Daten des WiFF-Studiengangsmonitorings für das Studienjahr 2016 anhand von drei Faktoren vorgenommen werden:

- ▶ Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte,
- ▶ Anrechnungsverfahren,
- ▶ Studienangebote in Teilzeit bzw. berufsbegleitend.

Überwiegend (94%) nehmen früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge auch beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife auf. Dennoch bestehen beim Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte hochschulspezifische Festlegungen. Bereits 2012 wurde auf die unterschiedlichen Hochschulregelungen wie etwa Quoten, die Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung der beruflichen Qualifikation oder die Durchführung von Eignungsprüfungen hingewiesen (vgl. EXPERTENGRUPPE ANSCHLUSSFÄHIGE BILDUNGSWEGE 2012, S. 17). Zugleich hat der KMK-Beschluss von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ und seine sukzessive Umsetzung in Länderrecht die Öffnung der Hochschulen insofern befördert, als Zugangsregelungen vereinheitlicht und erweitert werden sollten (vgl. KMK 2009; WOLTER u. a. 2014, S. 14; ULBRICHT 2012, S. 39f.). Die Komplexität und Heterogenität der Zugangsmöglichkeiten zum Studium der Früh- bzw. Kindheitspädagogik stellt für Interessierte – und dabei insbesondere für jene, die nicht den klassischen Qualifizierungsweg vom Abitur zum Hochschulstudium gehen – hinsichtlich Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung eine Herausforderung dar. Auch andere Durchlässigkeitsprojekte weisen auf den Mangel an zielgruppen- und fachrichtungsspezifischer Transparenz hin (vgl. ebd. S. 19; WOLTER u. a. 2014, S. 24). So müssen im Rahmen der Studienentscheidung die unterschiedlichen Möglichkeiten und Voraussetzungen an den einzelnen Hochschulstandorten überblickt werden. Eine klare Informationspolitik und entsprechende Ansprechpartner/-innen, die einen Überblick über bestehende Regelungen an den Hochschulstandorten haben, wären eine Erleichterung für Studieninteressierte und auch im Sinne der Durchlässigkeitsbestrebungen wünschenswert. Eine Expertengruppe, zusammengesetzt aus Vertretern und Vertreterinnen aus Fach- und Hochschulen, Gewerkschaften, Bildungspolitik, Forschungseinrichtungen mit einschlägigem Bezug zur Frühpädagogik, stellt fest, dass es eine „Notwendigkeit von expliziten Beratungsangeboten, die auf die Informationen aufbauend eine individuelle Entscheidungsfindung im Rahmen der eigenen Berufsbiografie ermöglichen“ gibt (EXPERTENGRUPPE ANSCHLUSSFÄHIGE BILDUNGSWEGE 2012, S. 22).

Hieran zeigt sich, dass Durchlässigkeit sowohl eine strukturelle als auch eine individuelle Dimension hat. Zum einen wird das Verhältnis von zwei Institutionen verändert (Fach- und Hochschule): Fachschulen für Sozialpädagogik und früh- bzw. kindheitspädagogische

Studiengänge tarieren seit der Gründung der Studiengänge 2004 ihr Verhältnis zueinander neu aus. Zum anderen wird der Bezug von zwei individuellen Lebenswelten (Arbeit und Studium) verändert: Da sich für die frühpädagogischen Fachkräfte zunehmend alternative Bildungswege eröffnen, fragen sie – wie andere beruflich Qualifizierte auch – nach den Karrierepotenzialen des Studiums (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 24).

Durchlässigkeit bedeutet daher vor allem eine Flexibilisierung und Individualisierung von Studien- bzw. Bildungsstrukturen. Eine Möglichkeit ist die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Dabei zeigt sich anhand der WiFF-Studiengangsbefragung, dass sich die Anrechnung von formalen und non-formalen Kompetenzen weitgehend durchgesetzt hat, anders sieht es mit Fokus auf informell erworbene Kompetenzen aus.

Insgesamt zeichnet sich trotz der Heterogenität früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge weiterhin ein Muster in der Anrechnungspraxis ab, das in ähnlicher Form bereits von der Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ (EXPERTENGRUPPE ANSCHLUSSFÄHIGE BILDUNGSWEGE 2012, S. 18) beschrieben wurde: Ein großer Anteil der Bachelorstudiengänge rechnet Kompetenzen an, meist im Umfang von maximal 60 Leistungspunkten, was rund einem Drittel der zu erbringenden Studienleistungen entspricht.

5. Akademisierung und Bildungsmobilität

Die Kindertagesbetreuung gilt mit mehr als 666.000 Beschäftigten als größter Sektor der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2017, S. 21). Mit Bezug auf das Akademisierungsprojekt wird heute von einer Teilakademisierung des Felds gesprochen (vgl. PASTERNAK 2015, S. 172). Damit hat sich das sogenannte Kompromissmodell (PASTERNAK 2008, S. 46) durchgesetzt; das Feld wurde jedoch nicht generell akademisiert. In Zukunft wird es einschlägige Ausbildungen für den Bereich der Kindertagesbetreuung auf allen Bildungsebenen geben: an der Berufsfachschule, der Fachschule und den Hochschulen. Die an Fachschulen ausgebildeten „staatlich anerkannten Erzieher/-innen“ dominieren dabei das Arbeitsfeld mit rund 70 Prozent (vgl. AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2017, S. 30). Noch immer sind nur ca. sechs Prozent des Personals in den Einrichtungen akademisch gebildet (ebd. S. 33). Dabei stellen die einschlägig für diesen Bereich ausgebildeten Kindheitspädagogen/-pädagoginnen derzeit noch einen deutlich kleineren Anteil als z. B. die Diplom-Sozialpädagogen/-pädagoginnen oder Erziehungswissenschaftler/-innen – jedoch mit größter Wachstumsrate (ebd. S. 31f.). Von einer vollzogenen Modernisierung des Arbeitsfelds der Kindertagesbetreuung kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gesprochen werden. Mit knapp fünf Prozent Männern erweist sich das Berufsfeld zudem als überwiegend weiblich geprägt (ebd. S.13).

Durchlässigkeit und Bildungsmobilität sind daher weiterhin zentrale Herausforderungen. Zwar weisen die empirischen Daten auf Strukturebene der Hochschulen darauf hin, dass sich die Studiengänge durch eine hohe Durchlässigkeit in Form von alternativen Hochschulzugängen, Anrechnungsverfahren und berufs begleitenden Studiengangsformaten auszeich-

nen. Dennoch bleibt offen, inwiefern Erzieher/-innen durch ein Studium im Sinne vertikaler Durchlässigkeit profitieren (vgl. STIEVE 2013, S. 193; HOFFMANN 2013, S. 206). Durchlässigkeit erweist sich dabei eher als individuelles Bildungsprojekt, welches Strukturfragen im Arbeitsfeld unbeantwortet lässt (vgl. HOFFMANN 2013, S. 207). Ungeachtet dessen zeigen die Daten, dass nicht traditionelle Studierende hohe Erwartungen an eine vertikale Durchlässigkeit nach ihrem Studium stellen (vgl. HELM 2011, S. 38; vgl. hierzu auch NÜRNBERG 2010, S. 25f.; vgl. FUCHS-RECHLIN/ZÜCHNER 2018, S. 61). Absolventen und Absolventinnen der früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge wird im aktuellen Professionalisierungsprozess der frühen Bildung eine weichenstellende Funktion zugeschrieben (vgl. AUTOREN-GRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2014, S. 115), das Arbeitsfeld zu modernisieren und es so den anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe bzw. des Bildungssystems gleichzustellen. Die bisherige Befundlage deutet darauf hin, dass hier noch erhebliche Anstrengungen im Arbeitsfeld notwendig sind, um dieses auch im Zuge einer angestrebten Karriere als attraktiv anzusehen (AUTOREN-GRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER 2017, S. 188; vgl. FUCHS-RECHLIN/ZÜCHNER 2018).

Wird auf die empirische Datenbasis zurückgegriffen, um den Stand der Bildungsmobilität einzuschätzen, so zeigen einschlägige Studien, dass Studierende mit einer abgeschlossenen Erzieher/-innenausbildung häufiger mögliche Arbeitsfelder außerhalb der Kindertagesbetreuung angeben, wie Fachberatung und Weiterbildung (vgl. HELM 2011, S. 73). Fuchs-Rechlin und andere (FUCHS-RECHLIN u. a. 2015, S. 113) berichten, dass Studierende der Kindheitspädagogik nur zu 45 Prozent die Kindertagesbetreuung als Wunscharbeitsfeld nennen. Dabei erstaunt, dass letztlich 71 Prozent der Kindheitspädagogen/-pädagoginnen ohne Erzieher/-innenausbildung und 65 Prozent der Kindheitspädagogen/-pädagoginnen mit Erzieher/-innenausbildung in dieses Arbeitsfeld einmünden. Im Zuge der derzeitigen Expansionsbewegungen im Feld der Kindertagesbetreuung (vgl. KÖNIG 2015, S. 226ff.) erweist sich das offensichtlich als Möglichkeit, nach der Ausbildung schnell in einen Beruf einzusteigen, auch wenn dieser nicht dem Wunscharbeitsfeld entspricht. Ob sich in Zukunft jedoch die Absolventen und Absolventinnen für diesen Sektor entscheiden, wird maßgeblich davon abhängen, welche Karrierewege er ihnen bietet. Schon jetzt besetzen Kindheitspädagogen und -pädagoginnen mit Erzieher/-innenausbildung häufiger Leitungsstellen als solche ohne Erzieher/-innenausbildung. Hier zeigt sich ein Trend: Akademisierte Fachkräfte sind in Schlüsselpositionen tätig, die zukünftig zu tatsächlich angewandten wissenschaftlichen Stellen ausdifferenziert werden könnten. So würde sich das Feld erneuern. Aktuelle Studienergebnisse weisen darauf hin, dass dieser Prozess noch in den Kinderschuhen steckt und überwiegend akademische Fachkräfte aus dem Arbeitsfeld abwandern (vgl. FUCHS-RECHLIN/ZÜCHNER 2018, S. 62). Damit die Teilakademisierung langfristig erfolgreich sein kann, ist es notwendig, das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung auszdifferenzieren und so sein Strukturdefizit zu überwinden. Durchlässigkeit könnte Karrierewege auf den unterschiedlichen Steuerungsebenen des Arbeitsfelds Kindertagesbetreuung sichtbar machen und so die Modernisierung auch aus dem Feld heraus vorantreiben.

Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT (Hrsg.): Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Rundschreiben des Vorsitzenden des Akkreditierungsrats an die Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der Agenturen vom 19.12.2014. Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland. Bonn 2014
- AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER (Hrsg.): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München 2014
- AUTORENGRUPPE FACHKRÄFTEBAROMETER (Hrsg.): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München 2017
- BEHER, Karin; WALTER, Michael: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien. Band 15, München 2012
- CLOOS, Peter: Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: BERTH, Felix u. a. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München 2013, S. 39–63
- EXPERTENGRUPPE ANSCHLUSSFÄHIGE BILDUNGSWEGE (Hrsg.): Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege. Chancen – Hürden – Lösungswege. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen. Band 3, München 2012
- FORUM BILDUNG: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn 2002
- FREITAG, Walburga Katharina u. a.: Übergangsgestaltung als Zukunftsthema. Einführung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015, S. 13–27
- FRIESE, Marianne: Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: BERTH, Felix u. a. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München 2013, S.131–153
- FTHENAKIS, Wassilios E. u. a.: Auf den Anfang kommt es an. Bildungsforschung Band 16, BMBF. Berlin/Bonn 2007
- FUCHS-RECHLIN, Kirsten u. a.: Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In: KÖNIG, Anke; LEU, Hans Rudolf; VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim 2015, S. 105–123
- FUCHS-RECHLIN, Kirsten; ZÜCHNER, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädago-

- ginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Band 27, München 2018
- HELM, Jutta: Das Bachelorstudium Frühpädagogik, Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien. Band 5, München 2011
- HOFFMANN, Hilmar: Beobachtend, aber dennoch beteiligt? Die Rolle der Universitäten bei der Entwicklung kindheitspädagogischer Ausbildungen. In: BERTH, Felix u. a. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München 2013, S. 201–213
- JÜRGENS, Alexandra; ZINN, Bernd; SCHMITT, Ulrich: Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2011) 6, S. 230–237
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung. Bildung in Deutschland – Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie – 5./6. Dezember 2001
- KMK (Hrsg.): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002
- KMK (Hrsg.): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss vom 18.09.2008
- KMK (Hrsg.): Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009
- KMK/JUGEND-UND-FAMILIENMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Gemeinsamer Orientierungsrahmen, Bildung und Erziehung in der Kindheit. Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern vom 16.09.2010 (KMK) und 14.12.2010 (JFMK)
- KMK (Hrsg.): Hochschulzugang über berufliche Bildung. Wege und Berechtigungen. Information des Sekretariats der Kultusministerkonferenz vom 08.09.2015
- KÖNIG, Anke: Expansion und Qualität. Chancen für die Professionalisierung des Feldes. In: Unsere Jugend (2015) 5, S. 225–232
- KÖNIG, Anke; REITZNER, Bianca; KOVACEVIC, Jelena: Dynamik durch Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung. In: Der pädagogische Blick (2016) 1, S. 5–16
- KRUSE, Elke: Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium. Konzepte – Erfahrungen – Prozesse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 28, München 2012
- MÜSKENS, Wolfgang; GIERKE, Willi B.: Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung? Ergebnisse aus Äquivalenzvergleichen nach dem „Oldenburger Anrechnungsmodell“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, REPORT (2009) 3, S. 46–

54. – URL: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2009-hochschule-01.pdf> (Stand 02.10.2018)
- NÜRNBERG, Carola: Aus dem Erzieherinnenberuf ins Studium der Frühpädagogik. Wege, Abkürzungen, Hürden. Dossier zur Vorlage in der WiFF-Expertengruppe ‚Anschlussfähige Bildungswege‘. Unveröff. Manuskript. München 2010
- NÜRNBERG, Carola; DUDEK, Joanna; KOVACEVIC, Jelena: Durchlässigkeit. Eine Zwischenbilanz zum Stellenwert frühpädagogischer Weiterbildung. In: KÖNIG, Anke; FRIEDRICH, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Positionen der WiFF, Weinheim 2015, S. 66–83
- PASTERNAK, Peer: Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: BALLUSECK, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills 2008, S. 37–50
- PASTERNAK, Peer: Ein Jahrzehnt Teilakademisierung der Frühpädagogik. In: JUGENDHILFE (2015) 3, S. 172–176
- PROTT, Roger: 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: DILLER, Angelika; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Reform der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München 2006, S. 209–230
- RABE-KLEBERG, Ursula: Öffentliche Kindererziehung. Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 3. Aufl. Opladen 2000, S. 94–109
- RÄBIGER, Jutta: Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: SCHWARZE, Johannes; RÄBIGER, Jutta; THIEDE, Reinhold (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel – Festschrift für Christof Helberger zum 65. Geburtstag. Hamburg 2007, S. 192–213
- RAUSCHENBACH, Thomas: Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: DILLER, Angelika; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München 2006, S. 13–34
- REITZNER, Bianca: Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: RISSMANN, Michaela (Hrsg.): Lexikon Kindheitspädagogik. 1. Aufl. Kronach 2015, S. 6–8
- SCHOLZ, Wolf-Dieter: Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg 2006
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2012/2013. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden 2013
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/17. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden 2017
- STIEVE, Claus: Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In: BERTH, Felix

- u. a. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München 2013, S. 187–201
- STUDIENGANGSTAG PÄDAGOGIK DER KINDHEIT; BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT BILDUNG UND ERZIEHUNG IM KINDESALTER (Hrsg.): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Köln 2014
- TEICHLER, Ulrich: Zum Wandel von Bildung und Ausbildung in den 70er und 80er Jahren. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1985) 2, S. 167–176
- THOLE, Werner; CLOOS, Peter: Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: DILLER, Angelika; RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München 2006, S. 47–77
- ULBRICHT, Lena: Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 1, S. 39–42
- VIERNICKEL, Susanne: Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft (2008) 11, S. 123–138
- VIERNICKEL, Susanne u. a.: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin 2013. – URL: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=226 (Stand 02.10.2018)
- WOLTER, André: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock. Bonn 2004, S. 17–35
- WOLTER, André: Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: LESZCENSKY, Michael; WOLTER, André (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover 2005, S. 49–60
- WOLTER, André: Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. In: Journal Hochschuldidaktik (2012) 2, S. 23–25
- WOLTER, André u. a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, (2014) 4, S. 8–39
- ZÜCHNER, Ivo u. a.: Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im Übergang in den Arbeitsmarkt. In: HANSEN, Kirsten u. a. (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. München 2014, S. 31–46

Michael Heister, Christian Vogel

► **Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – Impulsgeber oder Randphänomen bei der Veränderung von Hochschulstrukturen?**

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt auf eine Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Zielgruppen und damit auf die Förderung der Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems ab. Im Kern werden dazu Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen gefördert. Damit tangiert der Wettbewerb nicht unwesentlich das Grundverständnis der Hochschulen. Im vorliegenden Beitrag wird entlang der zentralen Zielstellungen des Wettbewerbs eine thesehafte Zwischenbilanz gezogen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwiefern der Wettbewerb einen Beitrag zur nachhaltigen Veränderung bestehender Hochschulstrukturen leistet.

1. Bildungspolitische Einordnung des Wettbewerbs

Bildungsgerechtigkeit, Durchlässigkeit und lebensbegleitendes Lernen gelten heute als zentrale Determinanten moderner Bildungssysteme. Dahinter verbirgt sich die berechtigte Annahme, dass Bildung zum wesentlichen Kapital des/der Einzelnen geworden ist, um an gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungsprozessen zu partizipieren und diese aktiv mitgestalten zu können. Bund und Länder haben vor diesem Hintergrund auf dem Bildungsgipfel 2008 in Dresden die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ beschlossen, damit alle Menschen in Deutschland unabhängig der eigenen kulturellen oder sozialen Herkunft bzw. materiellen Möglichkeiten die bestmöglichen Bildungschancen erhalten (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2013, S. 6): „Bildung eröffnet Perspektiven. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, seine Talente zu entfalten. Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und ein erfülltes Leben“ (ebd.).

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ stellt eine tragende Säule dieser Initiative dar. Er steht damit grundsätzlich für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit im tertiären und quartären Bildungsbereich. Gleichzeitig ist der Wettbewerb in ganz pragmatische bildungs- und arbeitsmarktpolitische Kontexte eingebettet. So spiegeln sich in den Zielsetzungen des Wettbewerbs „drei zentrale Herausforderungen für die zukünftige Entwicklung des Hochschulsystems wider:

- ▶ der demografische Wandel und seine Folgen für Studiennachfrage und Arbeitskräfteangebot,
- ▶ die ausgeprägte Differenzierung zwischen beruflichen und akademischen Bildungswegen sowie
- ▶ die im internationalen Vergleich noch geringe Ausrichtung der deutschen Hochschulen [...] auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens“ (HANFT/PELLERT/CENDON/WOLTER 2015, S. 10).

Vor diesem Hintergrund will der Wettbewerb im Kern dazu beitragen, die deutsche Hochschullandschaft strukturell weiterzuentwickeln. Da Hochschulen aus Sicht der Organisationsforschung als lose gekoppelte (WEICK 1976), organisierte Anarchien (COHEN/MARCH/OLSEN 1972) gelten, stellt sich – nunmehr zum Ende der Förderperiode – die Frage, inwiefern der Wettbewerb tatsächlich Impulsgeber bei der Veränderung von Hochschulstrukturen oder in den Hochschulen interessiert beobachtetes Randphänomen ist. Die Beantwortung dieser Fragen kann nicht auf Basis empirischer Evidenz erfolgen, da über die Wirkungen des Wettbewerbs zum aktuellen Zeitpunkt nur sehr begrenzt belastbare Daten zur Verfügung stehen. Vielmehr werden kursorische und damit sicherlich nicht verallgemeinerbare Beobachtungen vorgenommen, die nicht mehr (und nicht weniger) als thesenhafte Einschätzungen zum Erfolg des Wettbewerbs zulassen.

2. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Für den von Bund und Ländern gemeinsam ins Leben gerufenen Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden von 2011 bis 2020 insgesamt rund 250 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Er gliedert sich in zwei Wettbewerbsrunden, wobei sich die erste Runde von 2011 bis 2017, die zweite Runde von 2014 bis 2020 erstreckt. Jede Wettbewerbsrunde besteht aus jeweils zwei Förderphasen. Innerhalb der ersten Förderphase wird über eine Laufzeit von dreieinhalb Jahren insbesondere die Forschung, Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte gefördert. Die zweite Förderphase in der Länge von zweieinhalb Jahren dient – im Falle einer positiven Zwischenevaluation – vor allem der nachhaltigen Implementierung der entwickelten Ansätze.

Zum aktuellen Zeitpunkt werden 73 Verbund- und Einzelprojekte gefördert; davon entfallen 26 auf die erste und 47 auf die zweite Wettbewerbsrunde. Damit beteiligen sich

nahezu 100 Hochschulen am Wettbewerb. Dementsprechend ist jede vierte Hochschule in Deutschland im Rahmen von „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ involviert. In diesem Sinne argumentierte die ehemalige Bundesministerin für Bildung und Forschung Prof. Dr. Johanna Wanka allein aufgrund des Förderumfangs sowie der Beteiligung sicher nicht zu Unrecht, dass „offene Hochschulen kein Randphänomen der deutschen Hochschulandschaft“ (vgl. WANKA 2014, S. 2) sind.

Dr. Dorothea Buchhaas-Birkholz, die zuständige Referatsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), nennt vier Themenbereiche, die im Rahmen des Wettbewerbs von besonderem Interesse sind und damit auch als charakteristisch für die Öffnung von Hochschulen bezeichnet werden können:

- ▶ „Neue **Zielgruppen** der hochschulischen Bildung
- ▶ Neue **Lernformen** zwischen Forschung und Anwendung
- ▶ Neue **Kooperationsformen** zwischen Hochschule und Praxis
- ▶ Neue **Strukturen** für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen“ (BUCHHAAS-BIRKHOLZ 2014, S. 22).

Mit diesen Zielen tangiert der Wettbewerb nicht unwesentlich das Grundverständnis der Hochschulen, insbesondere der Universitäten. Sie sollen deshalb im Folgenden die Leitlinien für eine kritische Zwischenbilanz des Wettbewerbs bilden. Dabei sei vorangestellt, dass die Komponenten nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Vielmehr stehen sie häufig in enger Verbindung zueinander.

3. Heterogenität der Studierenden ist längst Realität

Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen stellt ein zentrales Element des Wettbewerbs dar. Von besonderer Bedeutung sind dabei sicherlich die in der – dem Wettbewerb zugrunde liegenden – Bund-Länder-Vereinbarung benannten Adressaten und Adressatinnen, die bis dato nur am Rande im Fokus der Hochschulen standen. Im Einzelnen sind damit gemeint: „Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer, Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker sowie beruflich Qualifizierte, auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (ebd.). Ein Großteil der geförderten Projekte beschäftigt sich vor diesem Hintergrund explizit mit dem Ausbau und der Förderung von Zugangswegen für diese sogenannten nicht traditionellen Studierenden.

Hier ist allerdings Vorsicht angebracht, was den Innovationsgrad in Bezug auf das „Neue“ der hier adressierten Zielgruppen betrifft. Schon zu Beginn des Wettbewerbs war die Behauptung, dass es sich um neue Zielgruppen handeln würde, eigentlich nicht haltbar. So waren sowohl Berufstätige als auch beruflich Qualifizierte immer schon eine an den Hoch-

schulen wahrnehmbare Personengruppe, wozu nicht zuletzt auch die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ seit dem Jahr 2005 beigetragen hat. Im Mittelpunkt stand bekanntlich die Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Modellen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Zudem, um ein weiteres Beispiel zu nennen, hat in einigen Fachbereichen (z. B. Betriebswirtschaftslehre) schon immer eine durchaus beachtenswerte Zahl an Studierenden vor dem Studium eine duale Ausbildung absolviert und ist teilweise auch während des Studiums, zumindest mit einem bestimmten Stundenkontingent, berufstätig. Mit einer im Regelfall entsprechenden Verlängerung des Studiums gab es hier auch immer schon dual Ausgebildete, die anschließend ein Studium absolviert haben. Auch die Ausrichtung auf Personen mit Familienpflichten ist nicht wirklich neu. So gab es für diese Zielgruppe auch vorher schon an einigen Hochschulen Teilzeitstudiengänge. Ferner ermöglichten einige Hochschulen durch spezielle, zum Teil informelle Regelungen, „normale“ grundständige Studiengänge in Teilzeit zu studieren. Ähnliches lässt sich auch für die anderen oben genannten Zielgruppen sagen. Das Merkmal des „Neuen“ führt daher auf eine falsche Fährte.

Trotzdem ist natürlich nicht zu leugnen, dass sich Hochschulen mit den sogenannten „nicht traditionell Studierenden“ schwer tun. Sie erfordern spezielle Formen der Ansprache und unter Umständen auch zusätzliche Angebote wie etwa Brückenkurse, um sie an das Studium heranzuführen. Zudem stellt die Anrechnung und Anerkennung von aushochschulisch erworbenen Kompetenzen die Hochschulen weiterhin vor immense Herausforderungen, die allerdings im Rahmen von ANKOM bereits umfassend diskutiert wurden. Auch zeitliche Arrangements des Studiums müssen überdacht und in stärkerem Maße digitale Angebote zur zeitlichen bzw. örtlichen Flexibilisierung entwickelt werden. Nicht traditionell Studierende stellen zudem vor allem für die Universitäten einen Hinweis darauf dar, sich endgültig von ihrer weitgehenden Ausrichtung auf die Ausbildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verabschieden und sich als Einrichtungen des lebenslangen Lernens zu verstehen. Und diese Zielgruppe kann dazu beitragen die – trotz vieler Initiativen und Bekenntnisse – immer noch nicht umgesetzte Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung verstärkt zum Leben zu erwecken (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015).

SCHÜTZE und SLOWEY haben im Übrigen bereits im Jahr 2000 die Unterscheidung zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden infrage gestellt (vgl. SCHÜTZE/SLOWEY 2000). Anstatt neue Zugangswege und Angebotsstrukturen für (angeblich) neue Zielgruppen zu entwickeln, muss sich die Zielgruppenfrage im Kern vielmehr damit auseinandersetzen, die „Blindheit gegenüber der Heterogenität in der Studierendenschaft“ (BÜLOW-SCHRAMM/SCHULTES 2013, 232f.) innerhalb der Hochschulen zu überwinden. Denn – so der Eindruck bei einem Blick in die Hochschulen – die hochschulische Angebotslandschaft ist in ihrer Ausgestaltung in weiten Teilen immer noch auf den Typus des klassischen Vollzeitstudierenden ausgerichtet, der direkt nach dem Abitur und finanziert durch die Eltern ein Studium antritt.

Ganz in diesem Sinne wird auch aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs „Offene Hochschule“ zunehmend die Forderung formuliert, die Angebotsgestaltung

an die Voraussetzungen und Anforderungen heterogener Zielgruppen anzupassen (vgl. PEL-LERT 2016). Demnach muss sich die Diskussion längst viel stärker den Fragen der „Studiengestaltung als Hebel zur faktischen Öffnung“ (BÜLOW-SCHRAMM/REBENSTORF 2011, S. 19) zuwenden. Dieser Aufgabe beginnen sich die meisten deutschen Hochschulen erst sehr zaghaft zu stellen. In diesem Sinne dient der Wettbewerb sicher dazu, die bestehende Debatte um „eine heterogenitätsorientierte Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft“ (WILD/ES-DAR 2014) aufrechtzuerhalten und zu vertiefen.

4. Hochschuldidaktische Diskussionen als eigentlicher Innovationsimpuls

Zentrales Element des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist die Neu- bzw. Weiterentwicklung neuer, nachfrageorientierter und bedarfsge-rechter Studienangebote. Damit werden im Kern hochschuldidaktische Fragen adressiert, die unter der Oberfläche von Zielgruppen- und Strukturentwicklungsdebatten als wesentlicher Gegenstand in den Blick geraten. Dies zeigt sich daran, dass sich ein Großteil der geförderten Vorhaben mit der Ermöglichung flexibler Lernwege und Studienformen auseinandersetzt, die letztlich innovative Ansätze bezüglich der curricularen und organisatorischen Gestaltung von Studienangeboten erfordern.

Konsequenterweise orientieren sich die Projekte im Zuge der didaktischen Gestaltung der Studienangebote zunehmend am Prinzip der Kompetenzorientierung, welches bildungspolitisch vor allem durch die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses in den Kontext der Hochschullehre Einzug gehalten hat (SCHAPER 2012, S 10). Durch die Ausrichtung auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden steht nicht mehr primär die Vermittlung von Wissen, sondern die Ermöglichung der Aneignung von Fähigkeiten im Vordergrund, um in komplexen, zukunfts-offenen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln (vgl. AR-NOLD/ERPENBECK 2014, S. 76). Dies bringt wiederum zwangsläufig einer Veränderung des „Selbstverständnisses“ von Hochschullehrenden mit sich. Ihre Rolle verschiebt sich insofern, als dass sie nicht mehr exklusiv die Wissensvermittlung fokussieren, sondern im Sinne eines (Lern-)Prozessbegleiters vor allem als beratende Fachexpertinnen und Fachexperten fungieren, die koordinierend wirken und Lernsettings und Lernumwelten gestalten (vgl. FISCHER/VOGEL/WANKEN 2013, S. 5). Vor diesem Hintergrund erklärt sich das Engagement einer Reihe von Projekten im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildungen für Lehrende. Nicht selten werden dabei zentrale Einheiten der Hochschulen eingebunden oder mitunter als Konsequenz der Projektarbeit sogar gegründet. Ferner verknüpfen viele Hochschulen aus diesem Grund ihre Aktivitäten im Rahmen des Wettbewerbs strategisch mit anderen gewichtigen Bund-Länder-Programmen wie dem Qualitätspakt Lehre oder dem Hochschulpakt. Dementsprechend tangieren die Projekte im Wettbewerb gleichermaßen den grundständigen Lehrbetrieb und entfalten somit unweigerlich eine Wirkung auf die gesamte Hochschule.

Gleichermaßen deutlich wird die Wirkung des Wettbewerbs im Bereich des digitalen Lernens. Um berufs begleitende Formen des Studiums zu schaffen, werden von einem Groß-

teil der Projekte Fernstudien- und Blended-Learning-Formate entwickelt, die sowohl die Gestaltung zielgruppengerechter, mediendidaktischer Ansätze als auch den Auf- bzw. Ausbau von E-Learning-Infrastruktur an den Hochschulen voraussetzen. Zudem werden verstärkt internationale E-Learning-Trends an den Hochschulen aufgegriffen, was sich u. a. daran zeigt, dass die aus Amerika stammenden Massive Open Online Courses(MOOC) von vielen Projekten der zweiten Wettbewerbsrunde als innovative Modelle für ihre Hochschulen aufgenommen wurden. Zugegebenermaßen etwas überspitzt könnte man auch sagen: Während im Rahmen der zweiten Wettbewerbsrunde MOOCs von vielen Projekten entdeckt wurden, ging der Hype in anderen Ländern schon dem Ende entgegen. Insofern stellen weder digitale Lernformen im Allgemeinen noch MOOCs im Speziellen bahnbrechende Innovationen für den Hochschulbereich dar. Nichtsdestotrotz stößt das Experimentieren mit und die Umsetzung von digitalen Lernformaten tiefgreifende Prozesse der Hochschulentwicklung bezüglich der Gestaltung hochschulischer Lehr-Lern-Arrangements und der Rolle von Hochschullehrenden an (vgl. STIFTERVERBAND 2015). Die Projekte und Befunde des vom BMBF geförderten Hochschulforums Digitalisierung als gemeinsame Initiative vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstreichen diese Einschätzung.

5. Hochschulen seit jeher Akteure der Regionalentwicklung

Der Aufbau und die Etablierung neuer Kooperationsformen zwischen Hochschule und Praxis ist eine weitere wichtige Zieldimension des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Darunter wird die intensivere Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Kooperationspartnern in Wirtschaft, Gesellschaft, Verwaltung sowie anderen Praxisgebieten verstanden (vgl. BUCHHAAS-BIRKHOLZ 2014, S. 23). Ziel ist es, die Rolle der Hochschulen in den Regionen und hier insbesondere in regionalen Innovationssystemen zu stärken (ebd.).

Der Ausbau von Kooperationsbeziehungen mit außerhochschulischen Partnern wird von einer Vielzahl der im Wettbewerb geförderten Projekte aufgegriffen. Allerdings ist dies im Zusammenhang mit den Projektansätzen in gewisser Weise eine logische Konsequenz. So bedingt beispielsweise die Entwicklung von Anrechnungs- und Anerkennungsmodellen zur Verbesserung des Zugangs zur Hochschule für beruflich Qualifizierte eine enge Zusammenarbeit mit Kammern, Berufsverbänden und Akteuren der beruflichen Bildung, um zu einer fundierten Einschätzung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen zu gelangen. Ferner entwickelt einer Vielzahl der am Wettbewerb beteiligten Hochschulen in Kooperation mit Unternehmen, Kammern oder Berufsbildungseinrichtungen Weiterbildungsangebote, die an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Weiterbildung angesiedelt sind.

In Bezug auf die Entwicklung von Studienangeboten stehen die in der Förderrichtlinie genannten Attribute „nachfrageorientiert“ und „bedarfsgerecht“ für einen einschneidenden

Paradigmenwechsel mit Blick auf die Eigenlogik von Hochschulen. Wie Faulstich und andere (FAULSTICH u. a. 2007) zeigen, gehen Hochschulen bei der Entwicklung ihrer Studienangebote traditionell eher angebotsorientiert vor. Ausgangspunkt sind dabei in der Regel eigene Forschungsschwerpunkte und/oder Kernkompetenzen der beteiligten wissenschaftlichen Expertinnen und Experten (vgl. HANFT/BRINKMANN/KRETSCHMER/MASCHWITZ/STRÖTER 2016, S. 111). Demgegenüber wurden durch die Förderrichtlinien des Wettbewerbs im Rahmen der Projektvorschläge Bedarfsanalysen verlangt, um die Angebote beispielsweise an den Qualifizierungsbedarfen der regionalen Wirtschaft und den Bedürfnissen der Adressaten auszurichten. Dies bedeutet aber eben auch, dass in der Regel regionale Unternehmens- und Branchenverbände bzw. einzelne Unternehmen als Kooperationspartner, wenn nicht schon in der Bedarfsanalyse, so zumindest in der konkreten Umsetzung eingebunden werden müssen.

Aber hat der Wettbewerb deshalb als genuiner Impulsgeber für die Einbeziehung von Akteuren der Regionalentwicklung gedient? Aus Sicht der Autoren waren Hochschulen schon sehr lange, wenn nicht sogar schon immer, bedeutsame Akteure regionaler Entwicklungsprozesse. Sowohl die Weiterbildung als auch der Technologie- und Wissenstransfer gelten seit jeher als zentrale Teilbereiche von sogenannten Third Mission Aktivitäten von Hochschulen (vgl. HENKE/PASTERNAK/SCHMID 2016, S. 22). Dies trifft auf Universitäten und (Fach-)Hochschulen gleichermaßen zu. So hat nahezu jede Hochschule in den letzten Jahren – auch unabhängig des Bund-Länder-Wettbewerbs – eine für Weiterbildung zuständige Organisationseinheit sowie eine Transferstelle oder vergleichbare Einrichtung aufgebaut (ebd.). Nicht selten tragen regional benachbarte Universitäten und Hochschulen seit Jahren gemeinsam Einrichtungen, die dem regionalen Wissenschaftstransfer dienen. Als Beispiele sind hier Gründer- und Technologiezentren oder Career Services zu nennen.

Vor diesem Hintergrund ist zu konstatieren, dass der Wettbewerb mit Blick auf die regionalen Transferaktivitäten keine grundsätzliche Neuausrichtung von Hochschulstrukturen gefördert hat. Dennoch wirkt er zweifelsohne im Teilbereich der akademischen Weiterbildung als Katalysator bereits bestehender Initiativen. So werden durch die Unterstützung des Aufbaus dualer bzw. weiterbildender Studienangebote besondere Anreize geschaffen, „das Engagement deutscher Hochschulen in diesem Handlungsfeld zu verstärken und auf diese Weise die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern“ (HANFT/PELLERT/CENDON/WOLTER 2015, S. 15).

6. Am Ende entscheidet der Markt

Betrachtet man den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Gesamtkontext des internationalen Wissenschaftssystems, so stellt die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulraums eine entscheidende – wenn auch nicht immer laut ausgesprochene – Zielsetzung der Förderaktivitäten dar. Nicht umsonst identifiziert die wissenschaftliche Begleitung des Programms die Anpassung von Organisation, Management

und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse des lebenslangen Lernens als eine zentrale Komponente (vgl. HANFT/PELLERT/CENDON/WOLTER 2015, S. 15). Die Förderung von neuen Strukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen findet sich dementsprechend auch explizit in den Zielen des Wettbewerbs wieder (BUCHHAAS-BIRKHOLZ 2014, S. 22).

Allein förderpolitisch ist dieser Aspekt natürlich heikel, da eine Strukturförderung durch den Bund aufgrund der Hoheit der Länder über hochschulpolitische Entscheidungen nicht vorgesehen ist und daher immer auf eine Modell- und/oder Projektförderung zurückgegriffen werden muss. Entsprechend lassen sich durchaus länderspezifische Auslegungen beobachten, nicht selten flankiert durch entsprechende Novellierungen der jeweiligen Hochschulgesetze. Während einige Bundesländer nicht den Anschein erwecken, dass der Ausbau der akademischen Weiterbildung eine prioritäre Rolle der eigenen Wissenschaftspolitik darstellt, nutzen andere den Wettbewerb durch die Unterstützung von großen Verbundprojekten explizit dazu, die Öffnung der Hochschulen stärker als bisher voranzutreiben. Als ein besonders hervorstechendes Beispiel ist die Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen zu nennen, die als ein „von allen entscheidenden Akteuren getragenes gesellschaftspolitisches Vorhaben“ (SERVICESTELLE OFFENE HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN 2016) deklariert wird.

Ungeachtet dessen verstärkt der Wettbewerb zweifellos deutschlandweit das Engagement vieler Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Zuge dessen wird in den Hochschulen intensiv die Frage diskutiert, wie eine langfristige strukturelle Verankerung der entwickelten Weiterbildungsangebote vorgenommen und gewährleistet werden kann. Hierbei lassen sich ganz unterschiedliche Ansätze beobachten. Hochschulen mit bereits seit Jahren bestehenden Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung nutzen den Wettbewerb, um diese weiter auszubauen sowie deren strategische Positionierung innerhalb der Hochschule und am Weiterbildungsmarkt zu stärken. Einige Hochschulen bauen im Zuge des Wettbewerbs solche Zentren auf oder richten entsprechende Funktionseinheiten (z. B. Stabstellen) ein. Teilweise entscheiden sich Hochschulen für eine (Weiter-)Entwicklung dezentraler Modelle. Hierbei liegt die Verantwortung für Weiterbildungsaktivitäten bei den Fakultäten bzw. Fachbereichen, wobei dann häufig eine generelle Flexibilisierung der Studienangebote in den Blick genommen wird. So bieten sich beispielsweise Möglichkeiten, einen Studiengang in unterschiedlichen Studienmodi (Vollzeit, Teilzeit, Dual, berufsbegleitend) anzulegen. Ferner prüft eine Reihe der beteiligten Hochschulen die Ausgründung von Weiterbildungseinrichtungen (z. B. als GmbH der Hochschule), um vor allem kleinteilige Weiterbildungsangebote (Zertifikate, Module) am Markt zu etablieren. Insgesamt ist zu konstatieren, dass der Wettbewerb in den Hochschulen durchaus einen starken Impuls gegeben hat, die strukturelle Verankerung von Weiterbildungsaktivitäten neu zu justieren (vgl. MASCHWITZ 2016). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Mehrzahl der Hochschulen bereits zuvor in gewissem Umfang im Bereich der Weiterbildung aktiv war.

Letztlich obliegt es den Hochschulen selbst, für sich selbst eine Strategie zur Verankerung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu entwickeln. Dabei ist zum aktuel-

len Zeitpunkt ungewiss, inwiefern sie es schaffen, tragfähige Strukturen für ihre Weiterbildungsaktivitäten zu schaffen. Bereits jetzt wird deutlich, dass insbesondere die Ausrichtung auf (begrenzte) regionale Märkte oder das Eingehen von Abhängigkeitsbeziehungen mit einzelnen Unternehmen (indem beispielsweise Weiterbildungsangebote auf ein konkretes Unternehmen zugeschnitten werden) mitunter hohe Risiken mitbringen. Schließlich unterliegen hochschulische Weiterbildungsaktivitäten in den meisten Bundesländern der Pflicht einer kostendeckenden Finanzierung aus Gebühreneinnahmen (vgl. HANFT/PELLERT/GENDON/WOLTER 2015, S. 18). Gleichzeitig zeigen vor allem die privaten Hochschulen, dass sie sowohl bezogen auf die Anzahl ihrer Studierenden als auch finanziell sehr erfolgreich berufs begleitende akademische Aus- und Weiterbildungsangebote am Markt positionieren können, was die staatlichen Hochschulen zusätzlich unter Druck setzt. Erst die Zukunft wird zeigen, wie erfolgreich sich insbesondere staatliche Hochschulen dieser Herausforderung nach dem Ende der Förderung durch den Wettbewerb – der von anderen Weiterbildungsanbietern nicht ganz zu Unrecht als wettbewerbsverzerrend kritisiert wird – stellen können. Klar und nicht zu unterschätzen ist aber, dass sich Hochschulen mit Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung „auf einem Markt bewegen, der durch den Wettbewerb mit anderen Anbietern geprägt ist“ (ebd.).

7. Fazit: Der Wettbewerb ist weniger neu als verstärkend

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt im Kern auf eine Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen ab. Dahinter verbirgt sich die bildungspolitische Leitlinie, die Bildungsgerechtigkeit und die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zu stärken. Den deutschen Hochschulen ist die Umsetzung dessen – so die Einschätzung der Autoren – in den vergangenen Jahren immer besser gelungen. So galt der akademische Bildungsweg lange Zeit denjenigen vorbehalten, die ihre Studierfähigkeit durch das Erlangen eines Abiturs nachweisen und somit die Grundlage für eine Ausbildung als wissenschaftliche Nachwuchskräfte legen konnten. Ein Blick in die Hochschulen gibt aus heutiger Sicht berechtigten Anlass zur Hoffnung, dass Studierende mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Voraussetzungen und Zielen ein Studium beginnen können und sich die Hochschulen in der Gestaltung ihrer Angebote sukzessive auf die Diversität von Studierenden einstellen. Der Wettbewerb unterstützt diesen Trend dabei gezielt.

Geht man die im Wettbewerb adressierten Zielgruppen durch, ist man versucht zu behaupten, dass schon heute wesentliche Ziele erreicht wurden. Beruflich Qualifizierte können inzwischen an vielen Hochschulen des Landes ein Studium aufnehmen und werden beim Übergang in die akademische Bildung unterstützt. Berufstätigen steht ein stetig wachsendes berufs begleitendes Weiterbildungsangebot insbesondere privater Hochschulen zur Verfügung, welches sich gerade an die mit dem Wettbewerb ausdrücklich angesprochene Zielgruppe der „Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen [...], die nach beruflicher Erfahrung berufs begleitend studieren wollen“ (BUCHHAAS-BIRKHOLZ 2014, S. 23) richtet. Ferner kön-

nen Studierende mit Abbruchgedanken auf ein immer vielfältigeres Angebot an Beratungs-, Überbrückungs- und Anrechnungsangeboten zurückgreifen, sodass auch der reziproke Übergang in die berufliche Bildung gewährleistet wird. Kurz gesagt: Das Bildungssystem ist in der Tat durchlässiger geworden.

Kritisch zu hinterfragen ist aber, inwiefern der Wettbewerb tatsächlich Impulsgeber für diese Veränderungen der Hochschulstrukturen ist. Die vorgenommenen Beobachtungen und Einordnungen der Wettbewerbsziele lassen eher den Schluss zu, dass das Merkmal des „Neuen“ aufgrund der bereits existierenden Elemente an Hochschulen von Anfang an nicht eingelöst werden konnte und eine Reihe weiterer Initiativen zur Öffnung von Hochschulen beigetragen haben bzw. beitragen. So gab bzw. gibt es vor und parallel zu „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ in den vergangenen Jahren vielfältige Initiativen, die entweder die oben genannten spezifischen Zielgruppen bedienen und/oder auf die anderen oben genannten Charakteristika offener Hochschulen ausgerichtet sind.

Trotzdem ist der Wettbewerb wichtig. Zum einen greift er eine Reihe von zentralen Themenstellungen auf, die – in Kombination mit anderen Initiativen und Programmen – eine Stärkung des deutschen Hochschulsystems im internationalen Kontext sowie die Positionierung der Hochschulen als Ermöglichungsräume lebensbegleitenden Lernens vorantreiben. Der Wettbewerb ist insofern vielleicht nicht neu, aber in jedem Fall verstärkend. Zum anderen stellt der flächendeckende, umfassende Ansatz die eigentliche Stärke des Wettbewerbs dar. Insbesondere aufgrund der hohen Beteiligung kann der Wettbewerb hier ein starkes Zeichen setzen. Rund 100 deutsche Hochschulen nehmen im Rahmen von Einzel- und Verbundprojekten am Wettbewerb teil, das heißt nahezu jede vierte deutsche Hochschule. Das propagierte Merkmal der „Offenheit“ bezieht sich also nicht auf vereinzelte Hochschulen, sondern erfasst die gesamte Hochschullandschaft.

Literatur

- ARNOLD, Rolf; ERPENBECK, John (Hrsg.): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler 2014
- BUCHHAAS-BIRKHOLZ, Dorothee: Zwischenergebnisse der 1. Wettbewerbsrunde-Einführung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin 2014, S. 22–24
- BÜLOW-SCHRAMM, Margret; REBENSTORF, Hilke: Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. In: HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Dossier. Berlin 2011, S. 16–21. – URL: https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (Stand: 03.07.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Berlin 2013

- COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P.: A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* (1972) 17, S. 1–25
- FAULSTICH, Peter; GRAESSNER u. a.: Länderstudie Deutschland. In: HANFT, Anke; KNUST, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster 2007, S. 87–164
- FISCHER, Tobias; VOGEL, Christian; WANKE, Simone: *Gestaltung kompetenzorientierter hybrider Lernformate*. OKWest Arbeitspapier. Kaiserslautern 2013. – URL: http://okw.uni-xag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Lehren_zum_Lernen/14_Arbeitspapier__Hybride_Lernformate_im_Fernstudium.pdf (Stand: 01.08.2016)
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael; WALDEN, Günter: *Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* (2015) 166
- HANFT, Anke u. a. (Hrsg.): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster 2016
- HANFT, Anke u. a. (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg 2015
- HENKE, Justus; PASTERNAK, Peer; SCHMID, Sarah: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*. In: PASTERNAK, Peer (Hrsg.): *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (2016), Beiheft 8
- MASCHWITZ, Annika: *Geschäftsmodelle wissenschaftlicher Weiterbildung und nachhaltige Verankerung. Präsentation im Rahmen der Zweiten Arbeitstagung des Netzwerkes Offene Hochschulen*. Berlin 2016. – URL: https://de.netzwerk-offene-hochschulen.de/fyls/209/download_file_inline (Stand: 03.07.2018)
- PELLERT, Ada: *Das Lernen an die Lernenden bringen*. In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (2016) 1, S. 6–8
- SCHAPER, Niclas: *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn 2012. – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Stand: 03.07.2018)
- SCHÜTZE, Hans; SLOWEY, Maria (Hrsg.): *Higher education and lifelong learners. International perspectives on change*. London 2000.
- SERVICESTELLE OFFENE HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN (Hrsg.): *Was ist die Offene Hochschule Niedersachsen?* Hannover 2016. – URL: <http://www.offene-hochschule-niedersachsen.de> (Stand: 03.07.2018)
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT e. V. (Hrsg.): *Diskussionspapier. 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung*. Berlin 2015. – URL:

forumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2014_Diskussionspapier.pdf (Stand: 03.07.2018)

- WANKA, Johanna: Einleitendes Grußwort. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin 2014, S. 2–5
- WEICK, Karl E.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly (1976) 21, S. 1–19
- WILD, Elke; ESDAR, Wiebke: Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn 2014. – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (Stand: 03.07.2018)

Tamara Riehle, Claudia Fenzl, Klaus Ruth, Georg Spöttl, Roland Tutschner

► **Vom Meister zum Master? Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in einem technischen Studiengang – Modell und Erkenntnisse**

Die Zahl der Studierenden ohne allgemeine Hochschul- und Fachhochschulreife ist in den vergangenen Jahren leicht gestiegen. Aufgrund dieser Entwicklungen ist es von großem Interesse herauszufinden, unter welchen Rahmenbedingungen diese Studierenden (hier als nicht traditionelle Studierende bezeichnet) in technischen Studiengängen erfolgreich sind oder auch scheitern. Wichtig ist herauszufinden, welche Erfahrungen diese Studierenden in berufs begleitend organisierten, technisch ausgerichteten universitären Studiengängen machen. Am Beispiel eines Bachelorstudiengangs „Berufliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik-Informationstechnik sowie Metalltechnik-Fahrzeugtechnik“, soll gezeigt werden, welche Herausforderungen auf nicht traditionelle Studierende wie Meister/-innen und Techniker/-innen in einem technisch ausgerichteten universitären Studium zukommen. In diesem Beitrag wird auch geschildert, unter welchen Rahmenbedingungen für diese Zielgruppe die Abbruchrisiken reduziert werden können und ein erfolgreiches Studium möglich ist.

1. Praktiker als Zielgruppe für Durchlässigkeit

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist ein wichtiges Thema im aktuellen Bildungsdiskurs. Dies wird durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Zugang beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (siehe KMK-BESCHLUSS vom 6.3.2009) und zur Anrechnung von beruflichen Qualifikationen, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden, dokumentiert (siehe KMK-BESCHLUSS zur Anrechnung vom 28.6.2002). Zudem unterstützen die hochschulpolitischen Aktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur

Umsetzung und Begleitung der Durchlässigkeit (Stichworte: „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“, „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“) diese Initiativen.

Die Forderung nach Öffnung der Hochschulen bzw. nach Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für nicht traditionelle Studierende, das heißt, alle beruflich Qualifizierten ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung,¹ wird durch verschiedene bildungs- und arbeitsmarktpolitische Argumente gestützt (vgl. DAHM u. a. 2013; vgl. JENEWEIN 2017, S. 92). Das erste Argument bezieht sich auf den demografischen Wandel. Danach verändert sich die gesamtgesellschaftliche Altersstruktur aufgrund kleiner werdender Geburtskohorten zugunsten älterer Menschen. Studierende des dritten Bildungswegs (also ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung) können in diesem gesellschaftlichen Kontext zur Stabilisierung der Studierendenzahlen beitragen. Das zweite Argument stützt sich auf den von der OECD prognostizierten Fachkräftemangel, insbesondere im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Die OECD (OECD 2009) postuliert einen Trend bei den Qualifikationsstrukturen hin zur Akademisierung sowie eine Tendenz zu wissensbasierter Professionalisierung, die vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich ab 2020 zu einer „spürbaren Divergenz“ zwischen Angebot und Nachfrage führen (vgl. CORDES 2012) und durch die Öffnung der Hochschulen gemindert werden könnte. Die dritte Argumentationslinie bezieht sich auf die von der EU propagierte Forderung nach lebenslangem Lernen. Demnach repräsentierten nicht traditionelle Studierende das Prinzip des lebenslangen Lernens am deutlichsten (vgl. EU-BILDUNGSPROGRAMM FÜR LEBENSLANGES LERNEN 2007). Das vierte Argument bezieht sich schließlich darauf, dass Abitur und Hochschulbeteiligung, trotz Bildungsexpansion, immer noch stark durch die soziale Herkunft geprägt werden (vgl. BECKER 2004). Der sogenannte dritte Bildungsweg wird deshalb als eine politische Option angesehen, um die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang zu verringern beziehungsweise die soziale Öffnung von Hochschulen zu forcieren.

Trotz der durch die KMK-Beschlüsse deutlich erweiterten Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen und Universitäten liegt die Quote der nicht traditionellen Studienanfänger lediglich bei knapp drei Prozent (vgl. DAHM/KERST 2013), wobei zwischen 2009 und 2011 ein Anstieg von 5.900 (0,6 %) auf 14.600 Studierende (2,4 %) festzustellen ist (vgl. BAETHGE u. a. 2014). Im Jahre 2014 waren es allerdings bereits mehr als 14.000 Erstsemester und 49.800 nicht traditionell Studierende insgesamt (vgl. CHE 2016).

Empirische Studien zeigen, dass nicht traditionelle Studierende häufiger wirtschafts- oder sozialwissenschaftliche als MINT-Studiengänge (d. h. Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) favorisieren und sich überproportional an öffentlichen und privaten Fachhochschulen, insbesondere an der Fernuniversität Hagen einschreiben (vgl. BAETHGE u. a. 2014). Entscheidende Motive für die Studienplatzwahl dieser Studierenden-

1 Personen mit doppelter Qualifikation (Abitur und Aus-/Weiterbildung) zählen eindeutig zu den traditionell Studierenden. Sie haben bereits mit dem Abitur eine formale Hochschulzugangsberechtigung erworben.

gruppe sind die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums sowie die fachliche Nähe zur vorausgehenden Berufsausbildung beziehungsweise der beruflichen Tätigkeit. Eine Erklärung für die geringe Zahl von nicht traditionellen Studierenden in MINT-Fächern könnte die oft bestehende inhaltliche und theoretische Diskrepanz zur beruflichen Ausbildung geben, denn in Bezug auf Inhalt und Niveau unterscheiden sich die MINT-Studiengänge deutlicher von beruflichen Ausbildungsgängen als im wirtschaftswissenschaftlichen oder sozialpädagogischen und pflegerischen Bereich. Aber auch die Tatsache, dass es kaum universitäre Studiengänge im MINT-Bereich gibt, die berufsbegleitend studiert werden können und sich an nicht traditionelle Studierende richten, könnte die geringe Beteiligung dieser Gruppe in MINT-Studiengängen erklären.

Im letzten Jahrzehnt hat sich eine unübersichtliche Anzahl von Studienformaten etabliert, die sich an Studieninteressierte mit beruflichem Hintergrund richten. Im Einzelnen wären hier die verschiedenen berufs- oder praxisintegrierten dualen Studiengangformate (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013), Fernstudiengänge, berufsbegleitende Studiengänge, die vornehmlich an Wochenenden und/oder Abenden stattfinden, oder Studienformate, die blockmäßig organisiert sind, zu nennen. Damit in Verbindung stehen meist Anrechnungsverfahren unterschiedlichster Ausprägungen, für die sich bisher keine harmonisierte Richtung identifizieren lässt.

Aufgrund der skizzierten Entwicklungen ist es von großem empirischem Interesse herauszufinden, unter welchen Rahmenbedingungen nicht traditionell Studierende in technischen Studiengängen erfolgreich sind oder scheitern, und welche Erfahrungen diese Studierenden in berufsbegleitend organisierten, technisch ausgerichteten universitären Studiengängen machen. Am Beispiel des berufsbegleitend organisierten Bachelorstudiengangs „Berufliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik-Informationstechnik sowie Metalltechnik-Fahrzeugtechnik“, der seit dem Wintersemester 2012/2013 an der Universität Bremen angeboten wird und der sich insbesondere an nicht traditionelle Studierende richtet, soll gezeigt werden, welche Herausforderungen auf nicht traditionelle Studierende wie Meister/-innen und Techniker/-innen in einem technisch ausgerichteten universitären Studium zukommen und unter welchen Rahmenbedingungen für diese Zielgruppe die Abbruchrisiken reduziert werden können und ein erfolgreiches Studium möglich sein kann.

Im ersten Teil dieses Beitrags wird zunächst das Konzept des berufsbegleitenden Studiengangs „Berufliche Bildung“, in den das sogenannte „Triale Modell“ integriert ist, vorgestellt. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der begleitenden Evaluation des Studiengangs durch das BMBF geförderte Projekt Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung (BP@KOM) präsentiert. Diese zeigen auch die Schwierigkeiten auf, mit denen berufsbegleitend Studierende mit beruflichem Hintergrund im Studium „Berufliche Bildung“ konfrontiert sind. Insbesondere geht es in diesem Zusammenhang darum, die entscheidenden Faktoren (Stärken und Hindernisse) in Bezug auf ein erfolgreiches Studium von nicht traditionell Studierenden zu identifizieren. Im letzten Abschnitt werden die Evaluationsergebnisse im Rahmen eines abschließenden Resümees reflektiert und diskutiert.

2. Der Bachelorstudiengang „Berufliche Bildung“ und das Triale Studienmodell

Mit dem Erlass der KMK von 2009 (KMK 2009) erhielten unter anderem Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Damit haben sich die Hochschulen formal für Meister/-innen, Techniker/-innen und Akteure mit gleichgestellten Abschlüssen sowie beruflich Qualifizierte mit Berufserfahrung geöffnet. Auf diese neuen Studierendengruppen ist der neu geschaffene berufs begleitende Bachelorstudiengang „Berufliche Bildung“ besonders ausgerichtet vgl. ZECHIEL 2017, S. 106ff.).

Die Inhalte des Studiengangs lassen sich grob zwei Schwerpunkten zuordnen. Erstens dem Schwerpunkt Berufswissenschaften und Betriebspädagogik. Dazu gehören Studienmodule wie: Lehr- und Lernprozesse planen, organisieren, gestalten und durchführen; Lernprozessbegleitung; Messen, Prüfen und Bewerten; Bildungswissenschaften und Management, Führung und Organisation von Bildungsprozessen, Gestaltung von Facharbeit und Beruf, Ordnungsverfahren. Im zweiten Schwerpunkt geht es vorrangig um technische Inhalte. Dazu zählen die natur- und fachwissenschaftlichen Grundlagen sowie ihre Vertiefung in den beiden Bereichen Metall-/Fahrzeugtechnik oder Elektrotechnik/Informatik. Wichtige Module dieses Schwerpunkts sind Mathematik, Technische Mechanik, Elektrotechnik, Steuerungstechnik und Fertigungsverfahren. Ausgewählte fachwissenschaftliche Schwerpunkte werden mit berufswissenschaftlicher Ausrichtung angeboten wie beispielsweise Diagnose-technik oder Instandhaltung und präventive Instandhaltung.

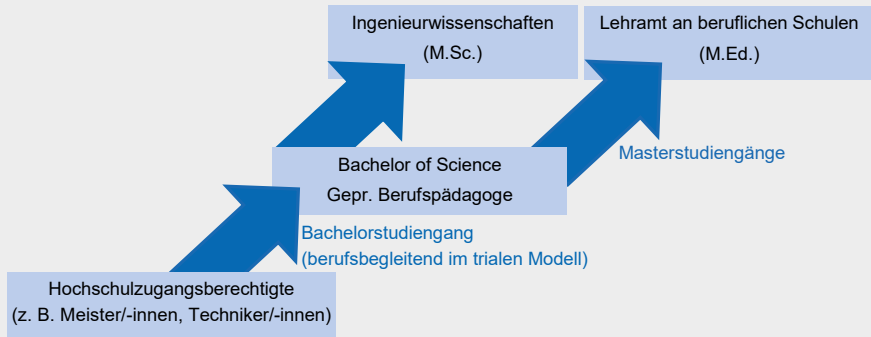
Dieser neu konzipierte Studiengang kann berufs begleitend absolviert werden; in diesem Fall besuchen die Studierenden – neben ihrer beruflichen Tätigkeit – vorwiegend Abend- und Wochenendveranstaltungen.

Das Studium führt zum Bachelorabschluss (Bachelor of Science) und bietet den Absolvierenden die Möglichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen (Lehramt an beruflichen Schulen/ Master of Education oder Ingenieurwissenschaften/Master of Science) (vgl. Abbildung 1).

Das berufs begleitende Studienmodell des Studiengangs „Berufliche Bildung“ weist verschiedene Besonderheiten auf, die den Studierenden aus der beruflichen Praxis den Zugang zum Studium und das Studium erleichtern sollen. Im Einzelnen sind dies:

- ▶ Auf das Studium werden Lernergebnisse weiterer Fort- und Weiterbildungsabschlüsse, des Meisters und des staatlich geprüften Technikers pauschal angerechnet. So werden Kfz-Meistern und -Meisterinnen im Studienschwerpunkt Metall- und Kfz-Technik 15 Leistungspunkte pauschal angerechnet; Technikern und Technikerinnen, die den Schwerpunkt Maschinentechnik absolviert haben, werden im selben Studienschwerpunkt 22 Leistungspunkte und gegebenenfalls mehr angerechnet.
- ▶ Neben der pauschalen Anrechnung von beruflichen Lernergebnissen auf das Studium ist auch die sogenannte individuelle Anrechnung, d. h. über Portfolien und Fachgespräche, möglich. Durch die Kombination aus pauschaler und individueller Anrechnung kommen einzelne Meister/-innen aus dem Feld der Kfz-Technik auf eine Anrechnungssumme von

Abbildung 1: Studienverlauf



M. Sc. = Master of Science; M. Ed. = Master of Education

Quelle: eigene Darstellung

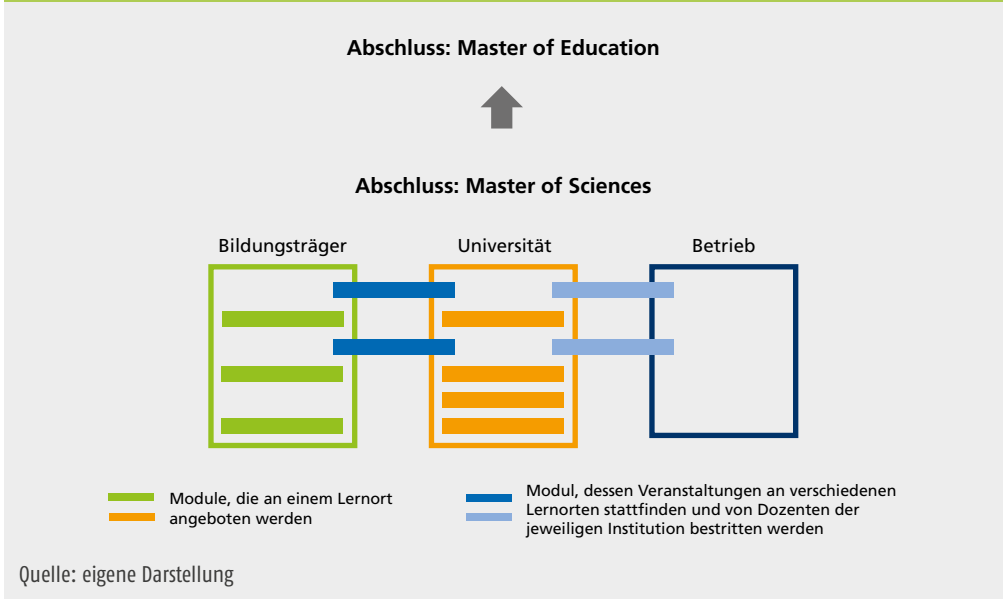
über 30 Leistungspunkte, Techniker/-innen des Schwerpunkts Maschinentechnik können ein Anrechnungsvolumen von über 50 Leistungspunkte erreichen.

- Im Rahmen des Studiums „Berufliche Bildung“ können zwei Abschlüsse erreicht werden, der Bachelor of Science sowie der Fortbildungsabschluss Berufspädagoge (IHK).
- Der Abschluss Berufspädagoge/Berufspädagogin (IHK) wird mit 30 Leistungspunkten auf das Bachelorstudium angerechnet.

Auf eine Besonderheit des berufsbegleitenden Studiengangs soll an dieser Stelle ausführlicher eingegangen werden. Das sogenannte „Triale Modell“, welches in der ersten Phase des Projektes BP@KOM entwickelt wurde und dessen universitäre Realisierung weiterhin durch das BMBF unterstützt wird, wurde in den regulären Studiengang „Berufliche Bildung“ integriert. Das integrierte Studienmodell wird deshalb als Triales Modell bezeichnet, weil das Studium an drei Lernorten (Universität, Weiterbildungseinrichtung, Betrieb) stattfindet (siehe Abbildung 2). Das bedeutet, dass Studienleistungen an der Universität, bei kooperierenden Weiterbildungsträgern wie dem Kompetenzzentrum der Handwerkskammer Bremen (HandWERK Bremen) und dem Berufsförderungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH (bfw Oldenburg) sowie in Betrieben (z. B. über betriebliche Praxisprojekte) erbracht werden können. Durch die Verknüpfung der drei Lernorte soll ein möglichst enger Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt werden. An der Universität und bei den Bildungsträgern werden jeweils Module angeboten, die Teil des regulären Studiums sind. Es gibt darüber hinaus Lehrveranstaltungen, die von den Institutionen gemeinsam getragen werden (vgl. Abbildung 2). An den sogenannten Projektseminaren sind Betriebe sowie die Universität beteiligt; die Verantwortung für die Leistungserbringung liegt aus rechtlichen Gründen aufsei-

ten der Universität. Im Lernort Betrieb werden betriebsspezifische Aufgabenstellungen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten bearbeitet und reflektiert. Neben zielgruppengerechten Inhalten und Methoden wird das akademische Niveau durch die Universität gewährleistet, die für die Verleihung des akademischen Grades verantwortlich ist.

Abbildung 2: Das triale Modell



3. Studiengangorganisation im Kontext des Trialen Modells

Um der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ein Studium zu ermöglichen, ist eine berufsbegleitend organisierte Studienform unabdingbar. Schwierigkeiten bei der berufsbegleitenden Organisation des Studiums ergeben sich aufgrund der fachwissenschaftlichen Module, welche durch die ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche abgedeckt werden. Diese orientieren sich an der Zeitstruktur der großen Kohorten traditioneller Studierender und finden normalerweise zwischen 8 und 18 Uhr statt. Eine zeitliche Verlegung dieser Module ist deshalb nicht möglich. Um den berufsbegleitend Studierenden das Studium zu erleichtern, wurde der Studienverlaufsplan so konzipiert, dass nur an einem oder eineinhalb Tagen pro Woche fachwissenschaftliche Studienanteile auf dem Studienplan stehen. Das modular aufgebaute Studium kann zudem von den Studierenden jederzeit unterbrochen oder reorganisiert werden. Die abgeschlossenen Module werden bei reorganisierten oder unterbrochenen Studienverläufen anerkannt.

Eine Besonderheit des Trialen Modells besteht, wie oben bereits erwähnt, darin, dass der Abschluss „Geprüfter Berufspädagoge“ sowohl im Rahmen des trialen Studiums erworben als auch auf das Studium angerechnet werden kann. Die Module des Abschlusses „Geprüfter Berufspädagoge“ werden als außeruniversitäre Leistungen im Umfang von 30 Leistungspunkten im Studiengang „Berufliche Bildung“ im Bereich Berufs- und Bildungspädagogik angerechnet. Die Anmeldung zur Abschlussprüfung und die Vergabe des Abschlusses erfolgt über die Industrie- und Handelskammern.

4. Erfahrungen und Herausforderungen im Trialen Modell

Seit dem Start des berufsbegleitend ausgerichteten Studiengangs „Berufliche Bildung“ im Wintersemester 2013/2014 haben bis zum Februar 2015 insgesamt 81 Studierende das Studium aufgenommen. Zwei Drittel der Studierenden besitzen eine schulische Hochschulzugangsberechtigung. Die Studierenden verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf beruflich Qualifizierte, in der Regel Personen mit Abitur und abgeschlossener Berufsausbildung, Studierende ausschließlich mit traditionellem Hochschulzugang (Abitur) und 24 Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, aber mit beruflicher Qualifizierung. Weitere sechs Studierende, die im Sommersemester 2015 mit dem Studium begonnen haben, bleiben hier unberücksichtigt, da sie noch nicht systematisch in der Evaluation berücksichtigt wurden.

Bei den 24 nicht traditionell Studierenden handelt es sich um 18 Meister, fünf Techniker und eine weitere Person, die sich nach einer Berufsausbildung im Probestudium befindet. Elf von ihnen haben das Studium im Wintersemester 2012/2013 begonnen, jeweils sechs bzw. sieben Personen in den beiden darauffolgenden Jahren. Mit einer Ausnahme sind alle nicht traditionell Studierenden männlich; zu Studienbeginn waren sie durchschnittlich 38 Jahre alt, nur sechs von ihnen waren jünger als 30 Jahre.

In der Annahme, dass diese Studierenden im Vergleich zu den traditionell Studierenden sowohl spezifische Stärken haben als auch mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sind, wurden sie im Rahmen der projektbegleitenden Evaluation in den vergangenen drei Jahren wiederholt befragt. Die auf diese Weise erhobenen Daten zu den nicht traditionell Studierenden wurden durch Befragungen der übrigen Studierenden und der Lehrenden verschiedener Lernorte des berufsbegleitenden Studiengangs ergänzt.

Eine große Herausforderung besteht für die nicht traditionell Studierenden in ihrer zeitlichen Belastung, denn 18 der 24 Personen sind neben dem Studium voll berufstätig. Darüber hinaus befinden sich die nicht traditionell Studierenden in der Regel in anderen sozialen und familiären Lebensumständen als die traditionellen Studierenden. Das heißt, sie leben überwiegend in Partnerschaften oder Familien. 13 der nicht traditionell Studierenden sind für mindestens ein Kind mitverantwortlich, zehn von ihnen sogar für mehrere. Die nicht traditionell Studierenden müssen die Anforderungen von Beruf, Studium und Familie zeitlich also koordinieren. 15 der nicht traditionell Studierenden gaben an, finanziell für den Lebens-

unterhalt der Familie aufkommen zu müssen. Eine zeitliche Reduzierung der Erwerbsarbeit, zum Beispiel auf die in der Studienberatung oft empfohlene 30-Stundenwoche, wird deshalb aus finanziellen Gründen in der Regel nicht angestrebt und ist auch bisher von keinem einzigen Studierenden realisiert worden.

Trotz der Doppel- bzw. Dreifachbelastung ist es überraschend, dass die Abbrecherquote² bei den Studierenden mit nicht traditioneller Hochschulzugangsberechtigung geringer ausfällt als bei den traditionell Studierenden. So waren aus der Gruppe nicht traditionell Studierender, die ihr Studium zum Wintersemester 2012/13 aufgenommen haben, nach zwei Jahren noch sieben von elf Studierenden immatrikuliert (64 %), aber nur sieben von 19 traditionell Studierenden (37 %). Dabei wechselten einige der traditionell Studierenden in andere Studienfächer. Die verhältnismäßig niedrige Abbruchquote bei den nicht traditionell Studierenden zeigt unserer Meinung nach, dass es unter günstigen Rahmenbedingungen offenbar möglich ist, Beruf, Familie und Studium zu vereinbaren.

Eine Möglichkeit, die Dreifachbelastung mit denen nicht traditionelle Studierende konfrontiert sind, zu verringern, ist die Verlängerung des Studiums. Acht der 14 Studierenden der ersten Kohorte gaben nach drei Semestern an, sie würden bei Problemen im Studium die Anzahl von Lehrveranstaltungen pro Semester reduzieren. Gleichzeitig berichten einige nicht traditionell Studierende davon, dass eine Verlängerung des Studiums zu einer sinkenden Akzeptanz des Studiums, zur Verringerung der Unterstützung durch die Familie und zu Konflikten mit der Familie führen würde.

Bisher ist es vier nicht traditionell Studierenden der ersten Studierendenkohorte gelungen, das Studium im Sommer 2015 innerhalb der Regelstudienzeit, d. h. nach sechs Semestern zu absolvieren. Unter diesen vier Absolventen befinden sich auch zwei Techniker. Beide sind berufstätig, haben Vollzeitarbeitsplätze und leben in Familien mit mehreren Kindern. Aus den mit den beiden Technikern geführten Interviews lassen sich Vermutungen über Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Studium nicht traditionell Studierender ableiten. Zunächst haben sie die Möglichkeit genutzt, einen Teil ihrer bereits vorhandenen Qualifikationen im Umfang von etwa 50 Leistungspunkten auf das Studium anrechnen zu lassen. Die Studienpläne der beiden Studierenden wurden sowohl in ihren Familien als auch von betrieblicher Seite unterstützt. Sie konnten mit ihren betrieblichen Vorgesetzten Arbeitszeitmodelle vereinbaren, die es ihnen ermöglichten, innerhalb der vorlesungsfreien Zeiten Überstunden zu sammeln und diese während des Semesters für das Studium zu nutzen. Auch Abweichungen von der betrieblichen Kernarbeitszeit waren möglich. Dies ist aufgrund der Studienstruktur des Studiengangs „Berufliche Bildung“, der nicht im vollen Umfang berufs begleitend studiert werden kann, besonders relevant. In den fachwissenschaftlichen Schwerpunkten müssen die Studierenden sogenannte „Importveranstaltungen“ belegen. Das sind Module aus anderen Studiengängen der Universität, die nicht berufs begleitend an-

2 Als Abbrecher/-innen werden in diesem Zusammenhang Studierende verstanden, die das Studium im betrachteten Studiengang abbrechen bzw. das Studienfach wechseln – in anderen Studien sind als Abbrecher/-innen oft Studierende definiert, die das Hochschulsystem ganz verlassen (vgl. HEUBLEIN 2014).

geboden werden. Hierzu zählen zum Beispiel Mathematik und Technische Mechanik. Dass diese Module in den Vor- oder frühen Nachmittagsstunden angeboten werden, ist für die nicht traditionell Studierenden mit erheblichen (Zeit-)Problemen verbunden und gehört dementsprechend auch zu den von ihnen am meisten kritisierten Punkten. So wurden die Studierenden nach den ersten drei Studienmonaten gefragt, ob und aus welchen Gründen sie über einen Studienabbruch nachgedacht hätten. Die Hälfte der genannten Gründe bezog sich auf das Problem, dass nicht alle Lehrveranstaltungen nebenberuflich studierbar seien. Das Problem wird dadurch verschärft, dass ein Teil der Importveranstaltungen (d. h. Veranstaltungen aus anderen Studiengängen) von den Studierenden inhaltlich als besonders herausfordernd erlebt werden. So sind unter insgesamt 27 Nennungen von Fächern, die die Studierenden der ersten Kohorte als Hürden erlebt haben, 22 Nennungen von Importfächern, allen voran Mathematik mit acht Nennungen.

Dass das Modul Mathematik eine besondere Herausforderung für viele Studierende darstellen würde, war angesichts ihrer sehr heterogenen Ausgangsvoraussetzungen zu erwarten. Im Studiengang „Berufliche Bildung“ studieren Abiturienten mit und ohne Mathematik-Leistungskurs gemeinsam mit Technikern, für die Mathematik Teil ihrer Weiterbildung war, und Meistern, deren letzter Mathematikunterricht oft Jahre zurückliegt und auf deutlich geringerem Niveau stattfand. Auf die Besonderheiten einer solchen heterogenen Gruppe kann ein Dozent einer großen Mathematikveranstaltung im Rahmen der Studiengänge Produktionstechnik und Wirtschaftsingenieurwesen kaum Rücksicht nehmen. Es wurde deshalb ein Brückenkurs eingerichtet, der insbesondere die nicht traditionell Studierenden auf das Modul Mathematik I vorbereiten sollte. Obwohl der Brückenkurs von allen Teilnehmenden als hilfreich bis sehr hilfreich beurteilt wurde, blieb die Quote der nicht bestandenen Prüfungen im Modul Mathematik I hoch. Daher arbeitet die Universität aktuell an einer Lösung, bei der sowohl eine Art Vor- oder Brückenkurs mit speziellem Fokus auf die nicht traditionell Studierenden als auch das Modul Mathematik I im Rahmen des Studiengangs konzipiert und angeboten werden. Eine abschließende Evaluation dieses Vorgehens steht noch aus.

Eine weitere Herausforderung, insbesondere für die nicht traditionell Studierenden, ist die Übernahme wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen, mit denen sie im Studium konfrontiert sind. Schon die Selbstorganisation des Studiums, das heißt die Zusammenstellung des individuellen Studienplans oder die Prüfungsanmeldung, fällt ihnen nach einer langjährigen Sozialisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung schwer. Die Studierenden benötigen nach eigener Einschätzung einige Semester, um sich diese anderen Fähigkeiten anzueignen. Die Strukturierung des eigenen Lernprozesses im Rahmen von Lehrveranstaltungen und Modulen, der Umgang mit wissenschaftlichen Texten und die Herangehensweise an eigene wissenschaftliche Arbeiten wie Hausarbeiten oder die Bachelorarbeit fallen ihnen auch am Ende des Studiums noch schwer, wie die Studierenden selbst als auch die befragten Dozenten berichten. Insbesondere die Teilnehmer/-innen der Weiterbildung zum geprüften Berufspädagogen, die den Doppelabschluss anstrebten, mussten sich darüber hinaus zwischen den beiden „Welten“ bewegen und beschreiben diese folgendermaßen: „Im Lehrgang

bekommst du genau das beigebracht und vorgekaut, was du dir an der Uni selbst anlesen sollst.“ Oder: „Viele Sachen sind hier [an der Universität] verkopft und verquer, und das, was die Dozenten meinen, ist für uns [nicht traditionell Studierende] nicht greifbar.“

Während sich ein Teil der nicht traditionell Studierenden auch gegen Ende des Studiums selbst als „Praktiker“ und „Techniker“ sieht und sich auf die für sie neuen akademischen Denk- und Arbeitsweisen nur teilweise einlässt, gibt es andere, die diese annehmen und deren Vorteile auch zu schätzen wissen: „Man ist flexibel im Studium, man kann rechts und links gucken, für die persönliche Entwicklung ist alles interessant.“ Sie beschreiben aber gleichzeitig Spannungen in ihrem sozialen Umfeld: „Das Problem ist, dass ein Umdenken auf den universitären Lern- und Arbeitsmodus nur unter Schmerzen möglich ist. Was man für private Hindernisse überschreiten muss. Ich habe auch von anderen Kommilitonen gehört, wo die Familie schon rebelliert ...“

Die Herausforderungen, denen nicht traditionelle Studierende im Studiengang „Berufliche Bildung“ begegnen, reichen demnach von einer hohen zeitlichen Gesamtbelastung und der Notwendigkeit, Studium, Erwerbsarbeit und Privat- bzw. Familienleben miteinander zu koordinieren, über inhaltliche Herausforderungen im Bereich der Fachwissenschaften und vor allem der Mathematik bis hin zur Aneignung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen. Neben den schon genannten Strategien des flexiblen Umgangs mit Arbeitszeiten und der Unterstützung durch das unmittelbare soziale Umfeld beschreiben die erfolgreichen Studierenden weitere Strategien, die ihnen im Umgang mit den größten Hindernissen des Studiums geholfen haben. Hierzu gehören unter anderem die Inanspruchnahme privater Nachhilfe und das Nutzen von Internetkursen und Foren. Beide Strategien werden etwa von jedem zweiten Studierenden genutzt. Besonders hervorgehoben wird die Zusammenarbeit in Teams, die über die gesamte Studiendauer Bestand haben können. Die gegenseitige Unterstützung reicht dabei von der Erledigung formaler Angelegenheiten wie der Anmeldung zur Prüfung über die gemeinsame Prüfungsvorbereitung und gemeinsam erstellte Hausarbeiten bis hin zur gegenseitigen Aufmunterung in Phasen nachlassender Motivation. Trotz der von den Studienverantwortlichen häufig angeregten Bildung von Teams, zum Beispiel von „Tandems“, zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden, die von den jeweiligen Stärken des anderen profitieren könnten, haben sich solche Teams in der Regel aus Personen mit ähnlichem beruflichen Hintergrund, das heißt etwa Meister-Teams oder Techniker-Teams, gebildet. Die Gründe dafür sind neben den unterschiedlichen Zeitstrukturen von Vollzeitstudierenden und berufsbegleitend Studierenden die großen Altersunterschiede und die damit einhergehenden unterschiedlichen Lebensphasen, in denen sich die Studierenden befinden.

Als ebenfalls stark motivierend beschrieben die Studierenden den Augenblick, in dem sie mehr als die Hälfte des Studiums (gemessen in Leistungspunkten) gemeistert hatten. Für die nicht traditionell Studierenden kam dieser Zeitpunkt aufgrund der Anrechnung ihrer beruflichen Qualifikationen in einigen Fällen früher als für die Abiturienten. Die Etablierung pauschaler und individueller Anrechnungsverfahren und die frühzeitige Klärung des

Umfangs der Anrechnung der beruflichen Lernergebnisse stellt für nicht traditionell Studierende einen bedeutenden Anreiz dar, das Studium aufzunehmen und auch durchzuhalten. Entsprechend kritisch reagierten die nicht traditionell Studierenden auf Verzögerungen des Anrechnungsverfahrens in der Anfangsphase des Studiengangs „Berufliche Bildung“. Ein valides und transparentes Verfahren zur Prüfung und Ermittlung der anzuerkennenden und anrechenbaren Leistungen und eine schon vor Studienbeginn verlässliche Aussage darüber, welcher Anrechnungsumfang für einen Meister oder Techniker realistisch ist, ist daher in einem Studiengang, der sich an beruflich Qualifizierte richtet, von großer Bedeutung.

5. Ausblick

Das begrüßenswerte politische Ziel und insbesondere der zugrunde liegende gesellschaftspolitische Wunsch, mehr Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem zuzulassen und damit Integration und Teilhabe, aber auch gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen, stößt zwar auf breite Zustimmung quer durch alle gesellschaftlichen Gruppen. Allerdings weisen die im Kontext des Projektes BP@KOM gemachten empirischen Erfahrungen auch deutlich darauf hin, dass der politische Wille bzw. die wohlwollende Kenntnisnahme durch bildungs- und hochschulpolitische Kreise nicht ausreichen, um den Anspruch erfolgreich umzusetzen.

Sicherlich ist es begrüßenswert, Studierende ohne Abitur an Universitäten die Möglichkeit zu eröffnen, berufsbegleitend zu studieren; es drängt sich nur der Verdacht auf, dass die Universitäten und Hochschulen darauf nicht angemessen vorbereitet sind und daher die Umsetzung fragwürdig ist. Ganz abgesehen von der eindeutig steigenden Tendenz der Studierendenzahlen und damit verbundener Ressourcenprobleme an den Universitäten erfordert ein berufsbegleitendes Studium, das besonders nicht traditionelle Studierende als Zielgruppe ins Auge fasst, zusätzliche Ressourcen, um ein insgesamt an die spezifischen Bedürfnisse und Gegebenheiten angepasstes Studium zu ermöglichen. Darauf ist die Hochschullandschaft zurzeit noch nicht angemessen vorbereitet. Wie sich in der Praxis und Analyse des konkreten Beispiels BP@KOM an der Universität Bremen zeigt, stellen sich neben sachlichen auch soziale Probleme, die zukünftig politische und hochschulpolitische Entscheidungen für nachhaltigere Unterstützung erfordern.

Für alle Aussagen, die im Folgenden getroffen werden, ist zu berücksichtigen, dass es sich bei dem Studiengang „Berufliche Bildung mit den Fachrichtungen Metall-/Kraftfahrzeugtechnik und Elektro-/Informationstechnik“ um einen Studiengang mit technischen Inhalten handelt, der über den Master zum Lehramt an berufsbildenden Schulen führt. Die technischen Lerninhalte müssen zum Teil als Importveranstaltung bei anderen Studiengängen (wie etwa der Produktionstechnik) belegt werden. Wie im vierten Abschnitt (vgl. Kapitel 4) gezeigt wurde, liegen die Anforderungen für Mathematik deutlich über dem Kenntnisstand der Meister/-innen und Techniker/-innen. Die Mathematikveranstaltung schließt mit einer obligatorischen Klausur ab und ist damit eine für den Studienfortschritt

kritische Veranstaltung. Da sich dies schon bei der Implementierung des Bachelorstudiums im Wintersemester 2012/13 abzeichnete, wurden für die nicht traditionell Studierenden Brückenkurse in Mathematik eingerichtet. Allerdings zeigte sich eine große Kluft zwischen den vorhandenen Kenntnissen und den gestellten Anforderungen. Außerdem stellte sich heraus, dass bei unveränderten Studieninhalten die nicht traditionellen Studenten insofern benachteiligt sind, als sie häufig über viele Jahre andere – nämlich praxisorientierte, erfahrungsbasierte – Pfade der Wissens- und Kenntnisaneignung durchlaufen haben, die ihnen den Übergang in den anderen, akademisch-abstrakten Lernpfad sehr erschweren. Es muss deshalb darüber nachgedacht werden, ob im Zuge der Öffnung der Universitäten für nicht traditionelle Studenten nicht auch zugleich die Studieninhalte auf den Prüfstand gehören. Im konkreten Fall des Studiengangs „Berufliche Bildung“ mit den Schwerpunkten Metall-/Kraftfahrzeugtechnik und Elektro-/Informationstechnik würde das bedeuten, die Inhalte des Studienmoduls Mathematik an die späteren Anforderungen im Lehramt anzupassen und nicht von der Systematik des Faches bzw. der Wissenschaftsdisziplin Mathematik leiten zu lassen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Dies ist kein Plädoyer für die Absenkung der Prüfungs- und Leistungsanforderungen, sondern für ein sinnvolles Umsteuern bei ausgewählten Lerninhalten. Geschieht dies nicht, etabliert man mit Mathematik eine „Killerveranstaltung“ für nicht traditionelle Studierende, auf die gerade die Berufsschulen als Lehrpersonal angewiesen sind.

Neben dieser fachlich begründeten Schwierigkeit erweist sich bei den nicht traditionell Studierenden die Eingewöhnung in universitäre Gepflogenheiten als ein grundlegendes Hindernis für den reibungslosen Umstieg auf den akademischen Lern- und Bildungspfad. Sowohl der Umgang mit dem universitären Veranstaltungsangebot als auch die Eingewöhnung in das wissenschaftliche Arbeiten (der Umgang mit Texten, Texterstellung, Präsentation von Referaten, Methoden usw.) und schließlich die Sozialisierung in eine neue/andere Umwelt („Theoriegemeinschaft“) konturieren die größten Herausforderungen beim Studieneintritt.

Angesichts der als Konsequenz des Bologna-Prozesses verdichteten Studienpläne sind angemessene Maßnahmen erforderlich, die den Studierenden die friktionsarme Eingewöhnung erleichtern. So sollten etwa Kurse oder Seminare angeboten werden, die Hilfestellungen für das Management des eigenen Studiums bieten (etwa die Entscheidung über Anzahl bzw. Umfang zu belegender Veranstaltungen pro Semester). Des Weiteren ist für nicht traditionelle Studierende der Umgang mit und die Erstellung von wissenschaftlichen Texten von besonderer Bedeutung, da diese Zielgruppe durch ihre beruflichen Karriereverläufe und die damit einhergehenden andersartigen Prozesse von Lernen, Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung erst an die universitären Lern- und Arbeitsweisen herangeführt werden müssen. Dass diese Transformation gelingen kann, konnte im Verlaufe von sechs Semestern im Studiengang „Berufliche Bildung“ (zumindest im Ansatz) aufgezeigt werden. Angesichts einer politisch gewollten Öffnung der Universitäten und Hochschulen für nicht traditionell Studierende müssten Angebote wie die erwähnten erweitert und zielgruppenspezifisch zugeschnitten werden. Dies müsste auch eine Intensivierung an Beratungsleistungen einschlie-

ßen, denn die Anpassung an und die Aneignung neuer Lernformen sowie deren Einbettung in die universitäre Sozialisation verfügen über ein enormes Potenzial für persönliche Entfremdung von der bisherigen Lebenswelt.

Ein zentraler Punkt unseres vorläufigen Resümeees ist die Beantwortung der Frage, ob und unter welchen Bedingungen ein berufsbegleitendes Studium für das Lehramt „Berufliche Schulen“ zum Master möglich ist. Wie bereits weiter oben ausgeführt, sind die Anrechnungen vorheriger Leistungen und Lernergebnisse ein wichtiges Anliegen der Studierenden, denn damit reduziert sich ihre Arbeitsbelastung (in der Bologna-Sprache als „Workload“ bezeichnet) und mildert damit auch die Härten eines berufsbegleitenden Studiums ab. Es bleibt allerdings die Doppelbelastung von Fulltime-Job und abendlichem (bzw. an Wochenenden stattfindendem) Studium bestehen. Durch die Integration des dritten Lernortes Betrieb über das triale Konzept eröffnen sich Synergiefelder derart, dass über betriebliche Projekte Studienleistungen mit der Arbeit verknüpft werden können. Mit dieser punktuellen Zusammenführung von Arbeit und Studium wird nicht nur die Studierbarkeit unterstützt, sondern perspektivisch auch der inhaltliche Austausch mit den traditionellen Studierenden befördert und unter Umständen auch die Position der betreffenden Person im Betrieb gefestigt. Allerdings verbleiben die Schwierigkeiten mit sogenannten Importveranstaltungen (siehe oben), die derzeit nicht auf berufsbegleitend Studierende ausgelegt sind (und deshalb nicht in deren Zeit- und Kognitionsschemata passen). Das Bachelorstudium „Berufliche Bildung“ ist deshalb nur dann berufsbegleitend studierbar, wenn die Arbeitgeber Freiräume gewähren (z. B. über Arbeitszeitkonten), die den Besuch einzelner Vormittagslehrveranstaltungen ermöglichen.

Die mit der Konzipierung des berufsbegleitenden Studiengangs einhergehende Entscheidung für Abend- und Wochenendveranstaltungen ist zwar eindeutig an den Möglichkeiten der nicht traditionellen Studierenden ausgerichtet, sie steht aber im Widerspruch zu den Erwartungen der traditionellen Studierenden (Abiturienten und Abiturientinnen), die sich erst an dieses neue Zeitschema gewöhnen müssen. Selbst wenn man dies als ein virulentes Problem anerkennt, so überwiegt doch aufseiten der traditionell Studierenden der Gewinn durch die Chance, sich mit älteren Kommilitonen mit beruflichem Hintergrund und Erfahrungen im Kontext von gemeinsamen Veranstaltungen auszutauschen.

Hinsichtlich der Anrechnung vorheriger Lernleistungen von Meisterinnen und Meistern sowie Technikerinnen und Technikern wurden – wie erwähnt – pauschale Anrechnungen – nach Abgleich der Curricula mit Techniker- und Meisterschulen – vorgenommen (auf Basis des „Oldenburger Verfahrens: Äquivalenzvergleich und Module Level Indicator“) (vgl. MÜSKENS/TUTSCHNER/WITTIG 2009). Allerdings müsste eine Überlegung dahin gehen, bestimmte Lerninhalte der „liefernden Institutionen“ (z. B. Technikerschulen) stärker mit den Inhalten der universitären Veranstaltungen abzustimmen. Zu denken wäre an die Fächer Mathematik oder Fertigungstechnik. Allerdings erfordert dies ein Aufeinanderzugehen beider Einrichtungen: der Technikerschulen und der Universität.

Wenn die Realisierung der Durchlässigkeit von beruflicher hin zu universitärer Bildung ernsthaft verfolgt und damit zugleich die Öffnung der Universitäten für nicht traditionell Studierende zu einem Erfolg werden soll, bedarf es nicht nur einer Erhöhung des Ressourceneinsatzes bzw. der Verbesserung der finanziellen Ausstattung, sondern in gleichem Maße müssen Strukturen des gesamten Bildungssystems weiterentwickelt werden. So etwa muss der Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Lerninhalten hohe Priorität eingeräumt werden. Dazu werden Kooperationen zwischen verschiedenen Bildungsinstanzen ebenso nötig sein wie eine Verständigung über etwaige Anpassungen der Curricula. Da dies besonders schwer im Bereich der sogenannten MINT-Fächer zu realisieren ist, sind Zweifel angebracht, ob auf diese Weise der von der OECD besonders für den MINT-Bereich postulierte Fachkräftemangel durch eine Tendenz hin zu einer wissensbasierten Professionalisierung von „Praktikern“ abgestellt werden kann. Für ausgesuchte Professionalisierungspfade, etwa vom Kfz-Meister hin zur Berufsschullehrerin/zum Berufsschullehrer im Bereich Metall- und Fahrzeugtechnik, kann es aber gelingen, entsprechende Strukturverbesserungen vorausgesetzt.

Literatur

- BAETHGE, Martin u. a.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule, DZHW, SOFI 3. Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI). Hannover 2014
- BECKER, Rolf: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, S. 161–193
- CHE – CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG: Neuer Rekord: 50.000 studieren ohne Abitur. Gütersloh: Pressemitteilung vom 08.03.2016
- CORDES, Alexander (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 3-2012. Hannover 2012
- DAHM, Gunther u. a.: „Silent Revolution?“. Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik und pädagogische Praxis (2013) 4, S. 382–401
- DAHM, Gunther; KERST, Christian: Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (2013) 2, S. 34–39
- DEUTSCHER BILDUNGSSERVER: EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen (PLL). 2007. – URL: <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=39226> (Stand: 22.03.2016)
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule, DZHW, BMBF, Nr. 4. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover 2014

- JENEWEIN, Klaus: Berufliche Bildung und Studierfähigkeit – Zur Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in das Hochschulstudium. In: *lernen & lehren* (2017) 127, S. 93–100
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.6.2002) – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf (Stand: 26.01.2016)
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009) – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 26.01.2016)
- MÜSKENS, Wolfgang; TUTSCHNER, Roland; WITTIG, Wolfgang: Improving Permeability through Equivalence Checks: an Example from Mechanical Engineering in Germany. In: TUTSCHNER, Roland; WITTIG, Wolfgang; RAMI, Justin (Hrsg.): *Impuls* Band Nr. 38, 2009, S. 10–33
- OECD (Hrsg.): *OECD in Figures*. In: OECD Publishing OECD (Hrsg.): *OECD in Figures*. Paris 2009
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des Dualen Studiums. In: *WISSENSCHAFTSRAT*, 3479-13, 2013, S. 9 – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Stand: 26.01.2016)
- ZECHIEL, Olga: Übergänge aus der Fachschule für Technik in das ingenieurpädagogische Studium. In: *lernen & lehren* (2017) 127, S. 106–111

Frank P. Schulte

► **Der Kompetenz-Brückenschlag zwischen den Welten – Studienganggestaltung für beruflich Qualifizierte an der FOM Hochschule für Oekonomie und Management**

Der Beitrag widmet sich der Bedeutung von Transfer und Transferlernen für durchlässige Bildungsangebote an der FOM Hochschule berichtet. An der privaten, gemeinnützigen Hochschule mit über 50.000 Studierenden werden wissenschaftliche Präsenzstudiengänge entwickelt, die unter organisatorischer Berücksichtigung der Berufstätigkeit der Studierenden die gegenseitige Bezugnahme beruflicher Praxis und akademischen Lernens in den Fokus der Studienganggestaltung im Allgemeinen und der Didaktik im Speziellen stellen. Die Erfahrungen zeigen, dass eine Unterteilung des Studiums in Phasen sowie eine schnelle Orientierung am beruflichen Kontext ein Studium im Besonderen für berufliche Qualifizierte besser planbar und die Anforderungen besser abschätzbar zu machen scheint. So lässt sich die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsbereich erhöhen und ein Kompetenzbrückenschlag zwischen beruflicher und akademischer Lebens- und Handlungswelt herstellen.

1. Erfahrungen der FOM Hochschule, einer „Hochschule der Durchlässigkeit“

Die FOM Hochschule ist eine private, gemeinnützige und stiftungsgetragene Hochschule. Sie ist seit ihrer Gründung eine „Hochschule der Durchlässigkeit“: Sie richtet ihr Studienangebot vornehmlich an sogenannte „nicht-traditionelle Studierende“ (HANFT/KNUST 2007). Folgt man einer bildungsbiografischen Perspektive auf Bildung (SCHICKE 2014, SCHUETZE/SLOWEY 2002, WOLTER 2001), so sind dies berufstätige Personen mit einem Interesse an einer akademischen Erst- oder Weiterqualifikation sowie Personen, die ein Interesse an einem dualen Studium haben (und sich so zeitgleich beruflich wie auch akademisch qualifizieren möchten). Die FOM Hochschule wurde 1991 auf Basis einer seit 1907 existierenden Verwal-

tungs- und Wirtschaftsakademie gegründet und erhielt 1993 die staatliche Anerkennung sowie 2004 die Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat. Mit über 35.000 eingeschriebenen Studierenden (Stand 2015) führt die Hochschule Lehre in Präsenzform an Studienstandorten in ganz Deutschland durch; umfangreiche administrative, technische und organisatorische Serviceleistungen unterstützen dabei Studierende wie auch Lehrende. Der inhaltliche Schwerpunkt des Angebotes der FOM Hochschule liegt im Bereich der Betriebswirtschaftslehre, es werden aber auch Studiengänge in verwandten Bereichen wie Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsrecht oder Wirtschaftspsychologie angeboten. Studiengänge in den Bereichen Gesundheit und Soziales oder Ingenieurwissenschaften sind ebenfalls im Portfolio enthalten.

Die Tatsache, dass sich in den Lehrveranstaltungen der FOM Hochschule in der Regel keine Studierenden befinden, die nicht schon mit einem „Bein in der beruflichen Praxis“ stehen, lässt Überlegungen zur Durchlässigkeit zu, die vor allen Dingen auf dem Konzept des *Transferlernens* beruhen. Diese Überlegungen basieren auf grundsätzlichen Erkenntnissen, die sich aus einer Betrachtung der Geschichte des deutschen Bildungssystems sowie aus pädagogischen und lernpsychologischen Überlegungen gewinnen lassen und die im Folgenden skizziert werden. Eine Beschreibung des Konzepts eines Studiengangs, der sich ausdrücklich an beruflich Qualifizierte richtet und in dem diese Überlegungen in besonders prominenter Form in die Praxis umgesetzt wurden, schließt sich an. Eine Einschätzung der Chancen und ein Bericht über die Herausforderungen, die ein solches Studienangebot mit sich bringt, beenden diesen Beitrag.

2. Vom bewährten Nebeneinander zum geforderten Miteinander: Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung

Der tertiäre Bildungssektor war – scherenschnittartig und kurz betrachtet – bis in die 1970er-Jahre hinein durch eine klare Differenzierung in zwei Bildungswelten geprägt: Der Besuch eines Gymnasiums und der Erwerb eines Abiturs führte häufig zur Aufnahme eines Studiums an einer Universität. Dort wurde vor allen Dingen – staatlich qualitätsgesichert – Wert auf eine wissenschaftlich-forschungsorientierte Wissensvermittlung gelegt. Eine Orientierung an beruflichen Handlungsanforderungen stand häufig nicht oder nur wenig im Fokus, denn das erfolgreiche Übersetzen des erworbenen akademischen Wissens in erfolgreiches berufliches Handeln wurde von den Hochschulabsolventinnen und -absolventen erwartet. Wurden dagegen andere Schulformen besucht und andere schulische Abschlüsse erworben, so resultierte dies in der Regel in der Aufnahme einer systematischen, organisierten beruflichen Ausbildungstätigkeit in rein schulischer Form, häufiger jedoch im Rahmen des dualen Ausbildungssystems (HALL/KREKEL 2014; BAETHGE/BUSS/LANFER 2003). In diesem (sehr erfolgreichen) System der berufspraktischen Qualifikation wird ein großer Teil der praktischen Ausbildung in und durch die Betriebe übernommen, während die Berufsschule den eher theoretischen Teil vermittelt. Eine Qualitätssicherung dieses weithin gelobten

Systems der beruflichen Bildung (HOEKEL/SCHWARTZ 2010) erfolgte und erfolgt noch heute entsprechend gesetzlicher und anderer Vorgaben (etwa durch das Berufsbildungsgesetz und durch die Ordnungen der entsprechenden zuständigen Stellen).

Wenngleich grundsätzlich von einer Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher-betrieblicher Bildung ausgegangen wurde und wird (TEICHLER 2014), existierten die beiden Qualifikationswelten lange Zeit vor allen Dingen „nebeneinander“. Dies kam unter anderem in verschiedenen Bildungskulturen, Organisations- und Rechtsformen sowie Zertifizierungssystemen zum Ausdruck – es lag quasi eine „trennende Dualität“ der Systeme vor, BAETHGE nennt es ein „Bildungs-Schisma“ (BAETHGE 2006, S. 13). Seit ungefähr 20 Jahren erscheint diese strikte Trennung der beiden tertiären Bildungssektoren und die daraus resultierende strenge Selektion jedoch nicht mehr erstrebenswert. So wurde in Bezug auf die akademische Seite beispielsweise die Befürchtung geäußert, „dass sich die traditionellen Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen zu theorielastig und praxisfern entwickeln könnten“ (WISSENSCHAFTSRAT 1996, S. 8). Auf der Seite der beruflichen Bildung wurde ebenfalls Handlungsbedarf gesehen, der unter anderem auf veränderte Anforderungen der Arbeitswelt zurückgeführt wird: So würden immer höhere kognitive-theoretische Anforderungen auch an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in jenen Tätigkeiten gestellt, die früher eher praktisch ausgerichtete Könnensprofile erforderten (CEDEFOP 2009). Und nicht zuletzt die „Abstimmung mit den Füßen“ wird als Grund für eine notwendige Annäherung der beiden einst so separaten Bildungsbereiche genannt: Es lässt sich eine steigende Studierneigung der Schulabsolventen und -absolventinnen erkennen, die in Verbindung mit der prognostizierten demografischen Entwicklung in Deutschland (im Besonderen eine Verringerung der Kohorten im Alter von 18 bis 29 Jahren (BAETHGE u. a. 2014)) ein Absinken der Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen in der beruflichen Bildung unter die volkswirtschaftlich vertretbaren Grenzen vermuten lässt (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012).

Um einen ausreichenden Nachwuchs an akademischen wie auch beruflich qualifizierten Fachkräften für die deutsche Wirtschaft und Wissenschaft zu sichern und auch den Individuen die Möglichkeit zu geben, einmal getroffene Bildungsentscheidungen zu korrigieren, wurden daher in den 1960er-Jahren Möglichkeiten geschaffen, um bedarfsorientiert ein höheres Maß an Durchlässigkeit zwischen den traditionell klar voneinander abgegrenzten Teilen des tertiären Bildungssektors zu schaffen. So wurden beispielsweise neue Wege zum Erwerb des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung etabliert, die Berufstätigen mit anderen Schulabschlüssen einen Zugang zu einem Universitätsstudium ermöglichen (der sogenannte zweite Bildungsweg). Auch wurden ganz neue Formen der Hochschulzugangsberechtigung entwickelt, wie etwa die „fachgebundene Hochschulreife“, die den Zugang zu einem fachlich mit der Bildungsbiografie kompatiblen Studium eröffnet. Und auch die Etablierung der Fachhochschulen, die sich – zumindest ursprünglich – durch eine starke lokale Entwicklungs- und Praxisorientierung auszeichneten, sollte zur Durchdringung der beiden Bereiche „akademische Bildung“ und „berufliche Bildung“ beitragen und Angebote zum Übergang zwischen den Bereichen anbieten.

Neben der Zulassung von neuen Zielgruppen „traditioneller“ Studierender zu akademischer Bildung auf Grundlage einer vorhandenen formalen Hochschulzugangsberechtigung wird dabei auch eine verstärkte Zulassung von *beruflich Qualifizierten* zu einem Hochschulstudium gefordert (WISSENSCHAFTSRAT 2014). Diese Zielgruppe ist ein Sonderfall der „nicht traditionellen Studierenden“, da sie über keine schulisch erworbene, formale Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Mit einem Öffnungs- und einem Anrechnungsbeschluss durch die Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009 wurden die Rahmenbedingungen ihrer Zulassung zu einem Hochschulstudium festgeschrieben (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2009). Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen auf der zweiten Fortbildungsebene haben seitdem ohne weitere Prüfung einen allgemeinen Hochschulzugang, und Absolventinnen und Absolventen anerkannter Berufsausbildungen erwerben nach einer dreijährigen Berufspraxis und einem Einstellungsverfahren oder einem Probestudium eine zu ihrer beruflichen Qualifikation passende fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Darüber hinaus kann bis zu 50 Prozent der in einem Studium erforderlichen Lernleistung durch Anerkennung schon erbrachter Lernleistungen angerechnet werden (für einen Überblick: HANAK/STURM 2015).

Über das gesamte akademische Bildungssystem betrachtet nehmen bislang jedoch nur vergleichsweise wenige Personen die oben beschriebenen Möglichkeiten in Anspruch. EULER und SEVERING vermuten, dass „der Wechsel aus der Sphäre der beruflichen in jene der akademischen Bildung [...] für viele Lernenden mit einer enormen Herausforderung verbunden [ist]“ (EULER/SEVERING 2015, S. 24). Auch die Erfahrungen der FOM Hochschule in über 25 Jahren zeigen, dass ein durchlässiges Studienangebot für diese Zielgruppe idealerweise ihre besonderen Lernbedürfnisse adressiert. Diese erwachsen aus der Tatsache, dass sich diese nicht traditionellen Studierenden – ähnlich wie Lernende im dualen System der beruflichen Ausbildung oder duale Studierende – in zwei Lebenswelten und damit auch Lernkontexten befinden und auf Wissensbestände zurückgreifen können und müssen, über die „traditionelle Studierende“ nicht verfügen.

3. Von einer „trennenden Dualität“ zu einer „verbindenden Dualität“: Die besondere Bedeutung des Transferlernens für durchlässige Bildungsangebote

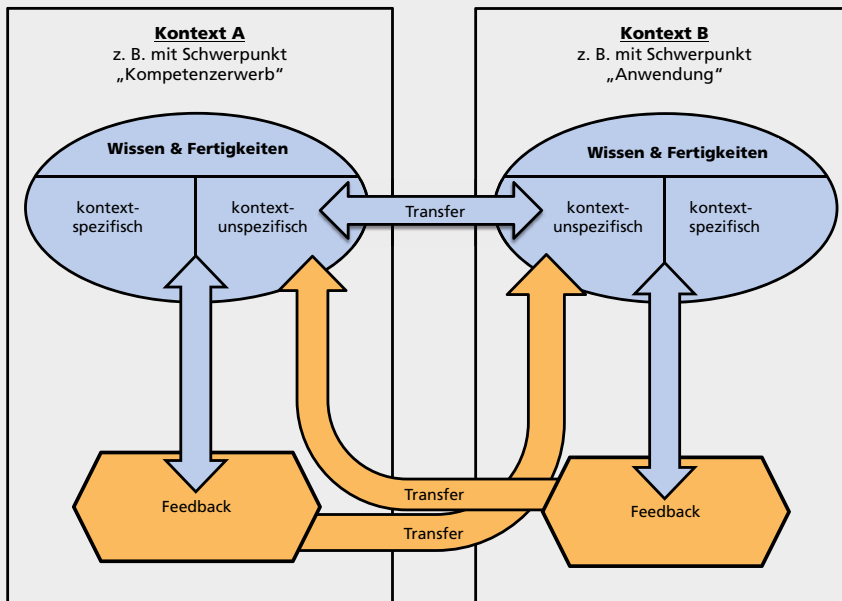
Für die weitere Argumentation sei es an dieser Stelle gestattet, sich in Bezug auf das duale Ausbildungssystem noch einmal eines seiner zentralen Merkmale in Erinnerung zu rufen: Es basiert auf einer *Partnerschaft von Bildungsinstitutionen und Unternehmen* mit dem Ziel einer systematischen Berufsqualifikation an zwei Lernorten. Die Auszubildenden besuchen eine Berufsschule und sind zugleich schon systematisch in qualifikationsrelevante Lern-, Arbeits- und Handlungsprozesse in Unternehmen eingebunden. Und auch die jüngste Entwicklung in den Versuchen, die Durchlässigkeit zu erhöhen, die dualen Studiengänge, basieren auf dieser Partnerschaft: Diese in der Regel von Fachhochschulen angebotene Studienform kombiniert ein akademisches Studium an der Hochschule mit einer berufspraktischen Aus-

bildung in einem Unternehmen und verfolgt das Ziel, zeitlich parallel wissenschaftlich-forschungsorientiertes und zugleich beruflich-handlungsorientiertes Wissen sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln (MEYER-GUCKEL u. a. 2015; KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014). Das Angebot an dualen Studiengängen steigt stetig: In der Datenbank „AusbildungPlus“ des Bundesinstituts für Berufsbildung sind im Berichtsjahr 2014 insgesamt 1.505 Studienangebote verzeichnet, in denen insgesamt über 94.000 Studierende eingeschrieben sind (LEICHSENRING/KÖNIG/GÖSER 2015). International sind Bestrebungen zur Herstellung von Durchlässigkeit zwischen akademischen und beruflichen Qualifikationswegen zu identifizieren (EULER/SEVERING 2015), jedoch kann Deutschland dabei auf eine solche breit etablierte Kultur der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Unternehmen zurückgreifen. Für die Konzeption von Studienangeboten für berufliche qualifizierte Studierende erscheint hier Folgendes bemerkenswert und wurde daher von der FOM Hochschule bei der Konzeption ihrer Studiengänge berücksichtigt. Beide beschriebenen erfolgreichen Partnerschaften (zwischen Hochschulen und Betrieben und zwischen Berufsschulen und Betrieben) zeichnen sich durch die gegenseitige inhaltliche und didaktische Bezugnahme der beiden beteiligten Lernorte aus; bei der Gestaltung der Lernprozesse wird hier in besonderer Form berücksichtigt, dass ein *Transfer zwischen Theorie und Praxis* eine wichtige Rolle für die Qualifikation spielt. Eine „verbindende Dualität“ zwischen unterschiedlichen Handlungskontexten ist also zentrales Merkmal dieser erfolgreichen Bildungsangebote auf der Schnittmenge zwischen beruflicher und schulischer bzw. akademischer Bildung.

Es erscheint nun wichtig, sich vor Augen zu führen, was „Transfer“ ist und wie „Transfer“ abläuft. Ausmaß und Bedingungen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus einer Wissensdomäne in eine andere sowie die didaktischen Methoden eines solchen Transfers werden schon lange thematisiert (vgl. THORNDIKE 1906). Unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen betrachten „Transfer“ dabei auch mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen (GRÄSEL 2010). Neben der Annahme von Transfer als einem erfolgreichen Prozess der Übertragung einer Aufgabenlösung auf eine andere Aufgabe (wie es die psychologische und pädagogische Lehr-Lern-Forschung tut; vgl. RENKL 1996) versteht beispielsweise die betriebliche Weiterbildung unter Transfer eine Übertragung von erworbenen Kompetenzen aus einer dezidierten Trainingssituation in den beruflichen Anwendungsalltag (LAW 2000; GNEFKOW 2008). Auf Grundlage vorhandener Betrachtungen zum Transfer in betrieblichen Trainings kommt der Autor zu einer Definition von Transfer, die sich auf Hochschulprozesse bezieht: „Transfer ist die Überführung von kontextspezifischen Wissensinhalten und Fertigkeiten in kontextunabhängige Wissensinhalte und Fertigkeiten, die dann in anderen Kontexten genutzt werden“ (SCHULTE 2015, S. 23f.). Dabei wird Transfer als Phänomen betrachtet, das auf Basis von aktiven, emotionalen, selbstgesteuerten Lernprozessen abläuft und mit dessen Hilfe handlungsrelevantes Wissen konstruiert wird (vgl. GRUBER/PRENZEL/SCHIEFELE 2006, GERSTENMEIER/MANDL 1995, GRUBER/RENKL 2000). Der oben genannten Definition zufolge ist Transfer somit „eine angestrebte, beobachtbare Verhaltensänderung von Personen in einem Anwendungskontext aufgrund von Lernprozessen in einem Lernkontext, betrachtet

unter Berücksichtigung subjektiver internaler sowie externaler (im Besonderen: sozialer und organisationaler) Transferbedingungen“ (SCHULTE 2015, S. 20). Abbildung 1 illustriert das *Modell des bidirektionalen Transfers* zwischen zwei Lernorten unter besonderer Berücksichtigung von Feedbackprozessen.

Abbildung 1: Modell des bidirektionalen Lerntransfers



Quelle: SCHULTE 2015

Transferlernen geschieht hier in beiden Lernkontexten unter besonderer Berücksichtigung von Feedbackprozessen, die erlauben, kontextspezifisches in kontextunspezifisches Wissen zu überführen. Hochschule und Unternehmen können dabei sowohl Ursprungs- als auch Zielkontext sein, denn an beiden Orten werden Dinge gelernt, die für das Handeln am jeweils anderen Ort wichtig sind. Feedback im Zielkontext ist dann die Voraussetzung dafür, dass Lernende diejenigen Lerninhalte identifizieren lernen, die beim Übertragen von Wissen aus dem Ursprungskontext (zum Beispiel mit dem Schwerpunkt „Kompetenzerwerb“) in den Zielkontext (zum Beispiel mit dem Schwerpunkt „Anwendung“) beibehalten werden müssen, um die Lerninhalte im Zielkontext erfolgreich nutzen zu können. Ebenfalls wichtig sind Rückmeldungen darüber, welche Wissensinhalte für eine Anwendung des Gelernten im Zielkontext nicht notwendig sind und darüber hinaus vielleicht sogar einen Transfer verhindern würden. Die Lernenden können im Idealfall den Lerninhalt „Was ist eine Bilanz und wie berechne ich sie?“ nicht nur für die Lernleistungsüberprüfung im Rahmen einer Klausur

abrufen, sondern auch für die Berechnung einer Abteilungsbilanz nutzen, indem sie die notwendigen Schritte der Berechnung übernehmen und zugleich auf die neue Situation verallgemeinern. Damit dies gelingt, ist es wichtig, den Transfer von Wissen aus dem Ursprungs- in den Zielkontext zu wagen und dann auch zu beobachten, ob er erfolgreich ist. Nur auf Basis dieses Feedbacks im Zielkontext wird ein Entstehen von „trägem“, also nicht oder nur schwer anwendbarem Wissen (WHITEHEAD 1929) verhindert und die Fähigkeit zur Abstraktion erhöht. Eine solche angemessene Nutzung von Feedback zur Identifikation von transferrelevanten Wissensinhalten ist eine Fähigkeit, die es zu erlernen gilt.

Allerdings wurde „transferieren können“ lange Zeit nur am Rande als Teil des Handlungskompetenzkonstrukts beschrieben (PATRY 2000, BALDWIN/FORD 1988, RANK/WAKENHUT 1998). Zwar illustriert etwa Seidel (SEIDEL 2012) im Kontext der beruflichen Weiterbildung ein Modell des Erwerbs von Transferkompetenz; er nimmt aber eine klare Sukzession von „Ausgangslage vor dem Training“, Lernen, und dann „Anwenden nach dem Training“ an. Dies verhindert eine Anwendung auf Transferlernprozesse die zeitlich quasi-parallel in mehreren Lernkontexten stattfinden – hier kommt es zu einem stetigen Wechsel der Kontexte und einer gegenseitigen Bezugnahme. Auf Basis seines oben beschriebenen Transferlernmodells definiert der Autor daher *Transferkompetenz* als „Fähigkeit und (der) Wille, kontextspezifische Wissensinhalte und Fertigkeiten aus ihrem Kontext zu lösen, um sie so kontextunspezifisch zu machen“ (SCHULTE 2015, S. 27). Beim Erwerb von Transferkompetenz wird dabei sowohl im Lern- als auch Anwendungskontext Feedback genutzt.

Transferkompetenz ist somit – ebenso wie Fach-, Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz – als Facette des Handlungskompetenzkonstrukts zu verstehen (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, WEINERT 2001). Bei der Ausgestaltung von Studiengängen an der FOM Hochschule hat es sich als hilfreich erwiesen, neben dem Kompetenzerwerb in den klassischen Facetten des Kompetenzkonstrukts immer auch die Möglichkeit des Transfers zwischen dem beruflichen Handlungsalltag und dem akademischen Lernalltag von Studierenden zu berücksichtigen und die Vermittlung der dafür benötigten Transferkompetenz zu adressieren. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, kommt dies besonders in der Gestaltung der FOM-Studiengänge zum Ausdruck, die sich dezidiert an nicht traditionelle Studierende richten.

4. Transferlernen im Zentrum der Gestaltung von Studiengängen für berufliche Qualifizierte an der FOM Hochschule

Die FOM Hochschule folgt zunächst einmal bei der Gestaltung aller Studiengänge einigen grundsätzlichen Prämissen (SCHULTE im Druck). So muss es sich bei dem angebotenen Studienmodell um einen *wissenschaftlichen Studiengang* handeln, der die Verleihung eines akademischen Abschlusses (Bachelor oder Master) rechtfertigt. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung liegt selbstverständlich bei der FOM, die ihr Qualitätsmanagementsystem im Rahmen ihres Status als systemakkreditierte Hochschule regelmäßig überprüfen lässt. Die Lehrorganisation erfolgt *effizient*, das heißt, es wird versucht, ein optimales Verhältnis aus

Kosten (zum Beispiel Studiengebühren, die von den Studierenden oder ihren Unternehmen getragen werden; Zeit für die Anreise zum Studienort, Aufwand für die Abstimmung zwischen Hochschule, Studierende und gegebenenfalls beteiligten Unternehmen) und Nutzen (Ausmaß des Kompetenzgewinns unter Berücksichtigung der generellen und individuellen Lernziele) zu erreichen. Die Lehre erfolgt immer in *Präsenzform*, nicht traditionelle Studierende lernen am Studienzentrum zusammen mit anderen nicht traditionellen Studierenden. Die akademische Lehre erfolgt immer unter *Berücksichtigung der beruflichen Praxis der Studierenden* und mit dem Ziel einer *gegenseitigen Bezugnahme* im Sinne des oben beschriebenen Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transfers. Dies kommt zum Ausdruck sowohl in der Auswahl der Lehrenden (die immer auf umfangreiche Praxiserfahrung zurückgreifen können), als auch in der eingesetzten Didaktik. Letztere wurde in den vergangenen Jahren von einer interaktiven Didaktik (FICHTNER-ROSADA 2011) unter Berücksichtigung des oben geschilderten Transfergedankens zu einer Transferdidaktik weiterentwickelt. Mit ihrer Hilfe wird versucht, Transferlernen auf allen Ebenen des didaktischen Handelns in den Studiengängen der FOM Hochschule anzuregen.

Auf Basis dieser Prämissen bietet die FOM Hochschule einen Studiengang „Wirtschaft und Management“ an, der mit einem Bachelor-of-Arts-Abschluss beendet werden kann und der sich durch seine besondere Gestaltung ausdrücklich an beruflich-qualifizierte Studieninteressente richtet. Wie im Folgenden gezeigt wird, wurden bei seiner Gestaltung sowohl der Prozess der individuellen Anrechnung beruflich-erlangter Qualifikationen als auch die besonderen Beratungsbedürfnisse beruflich-qualifizierter Studierender berücksichtigt. Zunächst einmal werden studieninteressierte Personen umfänglich beraten; hier gilt es vor allen Dingen zu erfahren,

- ▶ welche Qualifikationen die Interessenten und Interessentinnen mit in ein Studium einbringen könnten,
- ▶ wo sie im Kontext ihres Qualifikationsprozesses stehen,
- ▶ was ihre Qualifikationsziele sind und
- ▶ ob sich diese durch ein Studium erreichen lassen.

Für eine Zulassung zum Studium in diesem Studiengang kann dann eine systematische individuelle Prüfung der Anrechenbarkeit der beruflichen Qualifikationen durch eine zentrale Abteilung der Hochschule durchgeführt werden. Dieser Anrechnungsprozess erfolgt auf Grundlage der aktuellen Gesetzeslage und wird dabei durch ein IT-basiertes Wissensmanagementsystem unterstützt, in dem schon einmal individuell geprüfte Anrechnungsvorgänge eingepflegt und dokumentiert werden. Ein konstantes inhaltliches und juristisches Monitoring der schon einmal auf Anrechenbarkeit geprüften beruflichen Qualifikationen auf mögliche Veränderungen in Breite, Tiefe sowie Passung der Inhalte zu den Studieninhalten sichert die Datenqualität und unterstützt kommende individuelle Anrechnungsprozesse.

Eine weitere zentrale Einrichtung, die Trainingsstelle, trägt die so gewonnenen Erkenntnisse in die Breite, indem sie die Studienberaterinnen und -berater an den Standorten der Hochschule regelmäßig in Anrechnungsfragen schult. Die Studieninteressierten erhalten dann von der Studienberatung einen persönlichen Studienverlaufsvorschlag, der gegebenenfalls unter Rückgriff auf ein Brückenkursangebot ergänzt werden kann. Wenn umfangreiche Anrechnungen vorgenommen werden können, dann kann es für den einzelnen Studieninteressenten oder die einzelne Studieninteressentin auch zu einer Verringerung der Studiendauer in diesem auf acht Semester angelegten Studienprogramm kommen. Eine abschließende individuelle Beratung unterstützt die Interessenten und Interessentinnen bei ihrer Entscheidung.

Über diese wichtigen, die organisatorischen und finanziell-zeitlichen Aspekte eines durchlässigen Studiums betreffenden Merkmale hinaus weist dieser Studiengang gestalterische Eigenschaften auf, welche besonders die Bedürfnisse von beruflich-qualifizierten Studieninteressenten adressieren. Zum einen ist der Studiengang in drei Stufen eingeteilt, die aufeinander aufbauen und jeweils mit einem (Hochschul-)Zertifikat abgeschlossen werden können. Die ersten vier Semester des Studiengangs führen, zum Abschluss „Ökonom/-in (FOM)“, dann schließen sich zwei Semester an, die zum/zur „Betriebswirt/-in (FOM)“ führen und die letzten zwei Semester enden mit dem Bachelorabschluss. Bei den Stufen handelt es sich nicht um „Studieneinstiegsunkte“ für die Anrechnung, sondern um mögliche „Qualifikationsendpunkte“, an denen Studierende mit einem hochschulischen Qualifikationsnachweis das Studium pausieren oder beenden können. Dies adressiert vor allen Dingen in der Beratung vor der Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums mögliche Unsicherheitsgefühle der Studieninteressenten. Darüber hinaus sind die Stufen Hinweise auf das zweite Studiengangmerkmal: eine *inverse Anordnung der Lerninhalte*. In den „klassischen“ Studiengängen der FOM Hochschule, die sich primär an duale Studierende oder an Personen mit klassischer Hochschulzugangsberechtigung und einem Weiterbildungsinteresse richten, orientiert sich die zeitliche Anordnung der Studieninhalte an einem deduktiven Konzept. So wie in vielen Studiengängen an anderen Hochschulen werden hier zunächst allgemeine Konzepte vermittelt, die im späteren Verlauf des Studiums an konkreten fachspezifischen Themen und Fragestellungen vertieft werden. Dies erscheint für die meisten Zielgruppen sinnvoll, denn zunächst muss den Studierenden Gelegenheiten zur Orientierung im Lern- und damit im späteren Arbeitsfeld gegeben werden. Dann erst kann in die fachliche und methodische Tiefe gegangen werden, um ein späteres erfolgreiches Handeln im berufspraktischen Feld zu ermöglichen. Erfahrungsgemäß stellt diese Herangehensweise für viele beruflich qualifizierte Studierende jedoch eine – zumindest subjektive – Herausforderung dar: Diese Studierendengruppe kann zwar ein hohes Maß an beruflichen Erfahrungen und Handlungskompetenz in ein Studium einbringen – Möglichkeiten zum oben beschriebenen Transfer zwischen dem akademischen Lern- und dem beruflichen Anwendungskontext bietet sich bei der beschriebenen deduktiven Studienganggestaltung aber eher in den höheren Fachsemestern, da erst dort verstärkt ein Anwendungsbezug hergestellt wird. Aus diesem Grund

sind die Studieninhalte im Studiengang „Wirtschaft und Management“ in einer inhaltlich-didaktisch passenderen Form angeordnet. In den Veranstaltungen der Stufe eins werden vor allen Dingen Themen behandelt, die den Studierenden aus ihrem beruflichen Alltag bekannt sind. Hier lassen sich bei der Vermittlung von fachspezifischem Wissen und Fertigkeiten besonders schnell Transferlernprozesse zwischen akademischen und beruflichen Kontexten initiieren. In der zweiten Stufe liegt der Schwerpunkt dann auf der Vermittlung von generalistischem Managementwissen mit wissenschaftlich-forschendem Charakter, während in der dritten Stufe die Verknüpfung des fachspezifischen und des generalistischen Wissens im Fokus der Lehre steht. Eine Ausnahme wurde im Bereich der Methodenkompetenzvermittlung vorgenommen (mit Themen wie „wissenschaftliches Arbeiten“ oder „Einführungen in den akademischen Kompetenzbegriff“). Veranstaltungen, die ihren Schwerpunkt in der Vermittlung von methodischem Wissen und Fertigkeiten haben, werden in der Regel von allen Studierenden besucht, unabhängig von ihrem individuellen Einstiegspunkt in das Studium. Langjährige Erfahrungen haben gezeigt, dass hier unabhängig von den Vorkenntnissen der Studierenden ein Wissens- und Erfahrungstransfer aus dem beruflichen Alltag in die akademische Lehre häufig nicht gelingt. Daher wird sichergestellt, dass alle Studierenden mit einem akademischen Studium angemessenen Methodenkenntnissen ihre Qualifikationsbemühungen beenden.

5. Induktive transferorientierte Studienganggestaltung: erfolgreiche Anstrengungen zur erfolgreichen Erhöhung von Durchlässigkeit

Die Durchführung eines dezidierten Studiengangs für beruflich qualifizierte Studierende unter Berücksichtigung ihrer besonderen Bedürfnisse und Qualifikationen stellt die FOM Hochschule wie auch andere Hochschulen vor besondere Herausforderungen (HANFT/KRETSCHMER 2014). Die genaue und angemessene Beratung der beruflich qualifizierten Studieninteressentinnen und -interessenten ähnelt an vielen Stellen einem Coaching-Prozess und ist daher ressourcenintensiv. Der Prozess der individuellen Anrechnung der beruflich erworbenen Qualifikationen ist ebenfalls aufwendig und nur durch ein konsequentes und qualitätsgesichertes Wissensmanagement und mit gut qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für eine Hochschule der Größe der FOM zu bewältigen. Besonders die Schnittstellenprozesse zwischen den verschiedenen beteiligten Stakeholdern der Hochschule (z. B. Studienberatung, Justitiariat, Wissensmanagement) bedürfen einer intensiven Qualitätssicherung. Die Erfahrungen, auf die die FOM Hochschule nach über 20 Jahren akademischer (Weiter-)Qualifizierung für Berufstätige zurückgreifen kann, haben bei der Realisierung des oben beschriebenen Angebotes, das sich erstmalig dezidiert an beruflich qualifizierte Studieninteressente richtet, maßgeblich geholfen. Die Rahmenbedingungen eines Studiums an einer Hochschule für Berufstätige (zum Beispiel Dozentinnen und Dozenten mit Erfahrung in der Lehre für Berufstätige, Vorlesungszeiten außerhalb von Arbeitszeiten, umfangreiche Beratung, vielfältige IT-gestützte Entlastung von Lehrenden und Studierenden von Verwal-

tungstätigkeiten) scheinen organisatorische Voraussetzungen für die Akzeptanz und auch den Erfolg durchlässiger Studienangebote zu sein.

Systematische quantitative und qualitative Analysen des Studienverhaltens und der Studienleistungen der ersten Kohorten des Studiengangs „Wirtschaft und Management“ haben aber auch gezeigt, dass es ebenfalls wichtig ist, die oben geschilderten Überlegungen zum Transferlernen bei der Studienganggestaltung zu berücksichtigen. Wird beim Design des Studienangebotes das, was die Studierenden schon aus ihrem beruflichen Handlungskontext kennen, berücksichtigt und für induktiv orientierte Lernprozesse sinnvoll genutzt, so wird ein Studienangebot durchlässiger: Beruflich qualifizierte Studieninteressenten bzw. Studierende scheinen vor allen Dingen die schwierigen Phasen der Studienorientierung und -beratung (STIEHLER 2007) sowie des Studieneingangs (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010; BOSSE/TRAUTWEIN 2014, ÖHLSCHLEGEL-HAUBROCK/RACH/WOLF 2014) besser einschätzen und später dann besser bewältigen zu können. Auch die Unterteilung des Studienangebotes in mehrere Phasen oder Stufen scheint das Projekt „Studium“ besser planbar zu machen und erhöht so die Durchlässigkeit und ermöglicht so für viele Studierende den Kompetenzbrückenschlag zwischen beruflicher und akademischer Lebens- und Handlungswelt.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012 – URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/bildung-in-deutschland-2012> (Stand: 03.07.2018)
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen (2006) 34, S. 13–27 – URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf (Stand: 03.07.2018)
- BAETHGE, Martin; BUSS, Klaus-Peter; LANFER, Carmen: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn 2003
- BAETHGE, Martin u. a. (Hrsg.): Zur neuen Konstellation von Hochschulbildung und Berufsausbildung. In: Forum Hochschule (2014) 3, S. 1–64 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf (Stand: 03.07.2018)
- BALDWIN, Timothy T.; FORD, J. Kevin: Transfer of training: A review and directions for future research. In: Personnel Psychology (1988) 41, S. 63–105
- BOSSE, Elke; TRAUTWEIN, Caroline: Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2014) 9, S. 41–62
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen

- und mehr Qualität in der Lehre. Berlin 2010 – URL: <https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf> (Stand: 03.07.2018)
- CEDEFOP (Hrsg.): Skill supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020: Synthesis report. Luxemburg 2009 – URL: www.cedefop.europa.eu/files/4086_en.pdf (Stand: 22.11.2015)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2015
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von: Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2007
- FICHTNER-ROSADA, Sabine: Interaktive Hochschuldidaktik als Erfolgsfaktor im Studium für Berufstätige – Herausforderung und kompetenzorientierte Umsetzung. Arbeitspapiere der FOM (21). Essen 2011 – URL: https://www.fom.de/fileadmin/fomalt/downloads/Schriften/FOM_Arbeitspapier_21.pdf (Stand: 03.07.2018)
- GERSTENMAIER, Jochen; MANDL, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik (1995) 41, S. 867–888
- GNEFKOW, Thomas: Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildung im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive. Saarbrücken 2008
- GRÄSEL, Cornelia: Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2010) 13, S. 7–20
- GRUBER, Hans; PRENZEL, Manfred; SCHIEFELE, Hans: Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: KRAPP, Andreas; WEIDENMANN, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2010, S. 99–135
- GRUBER, Hans; RENKL, Alexander: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: NEUWEG, Georg H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck 2000, S. 155–175
- HALL, Anja; KREKEL, Elisabeth M.: Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. In: BIBB Report (2014) 8, S. 1–15
- HANAK, HELMAR; STURM, NICO: Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden 2015
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007
- HANFT, Anke; KRETSCHMER, Stefanie: Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. In: Das Hochschulwesen (2014) 62, S. 74–81
- HOEKEL, Kathrin; SCHWARTZ, Robert: Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung in Deutschland. Paris 2010 – URL: <http://www.oecd.org/berlin/45924455.pdf> (Stand: 03.07.2018)

- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6.3. 2009. Bonn 2009
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potential? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2014
- LAW, Lai C.: Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: MANDL, Hans; GERSTENMEIER, Jochen; BANGERTER, Adrian (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen 2000, S. 253–288
- LEICHSENRING, Anke, KÖNIG, Maik; GÖSER, Hanna: AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analyse 2014. Bonn 2015 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf (Stand: 03.07.2018)
- MEYER-GUCKEL, Volker u. a.: Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Essen/Berlin 2015 – URL: <https://www.stifterverband.org/qualitaetsentwicklung-im-dualen-studium> (Stand: 03.07.2018)
- Öhlschlegel-Haubrock, Sonja; RACH, Jutta; WOLF, Juliane: Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2014) 9, S. 23–35
- PATRY, Jean-Luc: Transfersicherung. In: SEEBER, Susan; KREKEL, Elisabeth. M.; VAN BUER, Jürgen (Hrsg.), Bildungscontrolling – Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main 2000, S. 131–150
- RANK, Birgit; WAKENHUT, Roland: Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In: RANK, Birgit; WAKENHUT, Roland (Hrsg.): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-training. München 1998, S. 11–30
- RENKL, Alexander: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau (1996) 47, S. 78–92
- SCHICKE, Hildegard: Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: FELDEN, Heide von; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014, S. 85–109
- SCHUETZE, Hans; SLOWEY, Maria: Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education (2002) 44, S. 309–327
- SCHULTE, Frank P.: Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Expertise des Projekts „KompetenzDual“ der FOM Hochschule, erstellt im Rahmen des Qualitätsnetzwerks Duales Studium des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Berlin 2015 – URL: <http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf> (Stand: 03.07.2018)

- SCHULTE, Frank P.: Berufliches sowie akademisches Wissen und Können in Symbiose – Der Transfergedanke im Zentrum dualer Studienmodelle in Deutschland am Beispiel der FOM Hochschule. In: CHEN, Xiaoli (Hrsg.): Forschung und Praxis bei der Entwicklung von Hochschulen für angewandte Wissenschaften in China. VR China: im Druck
- SEIDEL, Jana: Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchung zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung. Landau 2012
- STIEHLER, Sabine: Studien- und Studentenberatung. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (Bd. 2). Tübingen 2007, S. 877–890
- TEICHLER, Ulrich: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Münster 2014
- THORNDIKE, Edward Lee: Principles of teaching. New York 1906
- WHITEHEAD, Alfred North: The aims of education. New York 1929
- WEINERT, Franz E.: Concept of Competence – A Conceptual Clarification. In: RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle 2001, S. 45–66
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge. Köln 1996
- WOLTER, Andrä: Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: STRATE, Ulrike; SOSNA, Monika (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturenentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2001, S. 138–152
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Drucksache 3818-14 des Wissenschaftsrates. Köln 2014

Jürgen Schwill, Eva Friedrich, Ursula Schwill

► **Maßnahmen des Übergangs für beruflich Qualifizierte – Ein Praxisbeispiel der Technischen Hochschule Brandenburg**

Ankommen in der Hochschule ist für viele beruflich Qualifizierte, die ein Studium aufnehmen wollen, nicht selbstverständlich. Den Übergang so zu gestalten, dass sie ein Studium erfolgreich absolvieren können, ist eine Aufgabe der Hochschulen. In diesem Praxisbericht der Technischen Hochschule Brandenburg werden Maßnahmen des Übergangs beschrieben, die seit einigen Jahren erfolgreich durchgeführt werden. Hierzu zählen individuelle Studienberatungen, die Durchführung von Studieneingangstagen, die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, die Umsetzung von Mentoring-Programmen sowie das Angebot an fachspezifischen Tutorien.

1. Strukturelle und bildungspolitische Herausforderungen

Der demografische Wandel wird die Bundesrepublik Deutschland in den nächsten Jahrzehnten vor große Herausforderungen stellen. Vor allem für die ostdeutschen Länder ergeben sich aufgrund der strukturellen Umbrüche von 1989 vielfältige Probleme. Dies wird am Beispiel des Bundeslandes Brandenburg besonders deutlich: So hat sich die Geburtenrate nach der Wende nahezu halbiert; außerdem sind in den Nachwendejahren vor allem junge Menschen abgewandert (vgl. PAFFHAUSEN 2010, S. 30f.). Auch für den stark von kleinen und mittelständischen Unternehmen geprägten Arbeitsmarkt zeichnet sich ein hoher Fachkräftebedarf ab. Bis zum Jahr 2030 können gemäß der Fachkräftestudie Berlin-Brandenburg (2010) voraussichtlich 460.000 Arbeitsplätze in diesen Bundesländern nicht adäquat besetzt werden. Prognostiziert wird auch ein wachsender Bedarf an akademischen Fachkräften in den verschiedenen Branchen und Fachrichtungen der MINT-Berufe (vgl. PFEIFFER u. a. 2010, S. 17f.). Zu den vorgeschlagenen Problemlösungen zählen u. a. die Stärkung der Hochschulen der Region und die Profilierung mit berufsbegleitenden und weiterbildenden Angeboten auf akademischem Niveau (vgl. PFEIFFER u. a. 2010, S. 21, sowie MINKS 2011, S. 28f.).

Im Rahmen des hochschulischen Bildungsmarktes ergeben sich Herausforderungen für alle beteiligten Akteure. Für die Hochschulen werden im Zuge der Flexibilisierung der Zugangsberechtigung und der zunehmenden Nachfrage berufsbegleitender Formate neue Zielgruppen relevant, für die aufgrund ihrer heterogenen Bildungsbiografien neue Angebots- und Unterstützungsstrukturen erforderlich sind.

Auch die Studierenden selbst stehen herausfordernden Situationen gegenüber. Vor allem beruflich Qualifizierte sind oft mit weit mehr Fragen konfrontiert als Studierende, die direkt nach dem Abitur ein Studium aufnehmen (vgl. Arens-Fischer u. a. 2015, S. 69f.). Als Praktikerinnen bzw. Praktiker erhoffen sie sich von einem Studium einen Karriereschub, einen individuellen Wissenszuwachs in einem für sie wichtigen Wissensgebiet oder eine neue berufliche Perspektive. Gleichzeitig stellen sich viele Fragen:

- ▶ Wie lassen sich Beruf, Studium und Familie vereinbaren?
- ▶ Wie kann das Studium finanziert werden?
- ▶ Besteht die Möglichkeit der Anerkennung bereits erworbener beruflicher Kompetenzen?
- ▶ Ist ein Studium überhaupt zu schaffen, wenn man lange nicht an strukturierten Lehr-Lern-Prozessen teilgenommen hat?
- ▶ Bin ich nicht schon zu alt für die Aufnahme eines Studiums?

2. Die Technische Hochschule Brandenburg als regionaler Problemlöser

Die Technische Hochschule Brandenburg (THB) stellt sich diesen skizzierten Herausforderungen. Mit ca. 2.600 Studierenden ist sie eine kleine Hochschule im sogenannten weiteren Speckgürtel Berlins. An der Hochschule werden in 21 technischen und betriebswirtschaftlichen Studiengängen vorwiegend Studierende aus der Region ausgebildet. Der Anteil von Studierenden in berufsbegleitenden Formaten ist mit ca. 20 Prozent bereits relativ hoch; ebenso gibt es einen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt relativ hohen Anteil an Studierenden ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung („Studieren ohne Abitur“) von ca. fünf Prozent. Durch flexible Studienformate, die ein Studium auch Berufstätigen oder Studierenden mit Familienpflichten ermöglichen, Onlinestudiengänge, Blended-Learning-Angebote mit Wochenendpräsenzen oder Zertifikatskurse wird bereits heute eine Öffnung für beruflich Qualifizierte erreicht. Diese Angebote weiter auszubauen, ist eines der Ziele der THB.

Bereits seit über zehn Jahren beschäftigt sich die THB mit der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten und der Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem. Dabei werden unter beruflich Qualifizierten alle Personen subsumiert, die nach einer Phase der Berufstätigkeit ein Erst- oder Weiterbildungsstudium aufnehmen, unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. NICKEL/DUONG 2012, S. 12). Verschiedene Projekte haben diese Entwicklung begünstigt. Insbesondere wurden im Projekt „Einsteigen – Zusteigen – Auf-

steigen“ (2012 bis 2014) im Rahmen der ANKOM-Übergang-Initiative (vgl. <http://ankom.dzhw.eu/>) verschiedene Maßnahmen des Übergangs und der zielgruppenspezifischen Unterstützung entwickelt und erprobt.

Als Folge der zahlreichen Aktivitäten wurde Anfang 2014 an der THB das Zentrum für Durchlässigkeit und duales Studium (ZDD) gegründet. Ziel des Zentrums war und ist es, alle Maßnahmen der THB im Bereich der Verbesserung der Durchlässigkeit zu bündeln. Das ZDD sieht sich als Servicestelle sowohl für beruflich qualifizierte Studierende als auch für Hochschulmitglieder (vgl. <https://zdd.th-brandenburg.de/ueber-uns/>).

Gemeinsam mit dem ZDD hat die THB ein Bündel an Maßnahmen entwickelt und implementiert. Heute – nach vier Jahren Erfahrung und ständiger Anpassung – kann konstatiert werden, dass diese Maßnahmen greifen und von den betroffenen Studierenden als hilfreich empfunden werden. Die zentralen Aktivitäten werden im Folgenden beschrieben.

3. Maßnahmen des Übergangs und der Unterstützung in der Technischen Hochschule Brandenburg

3.1 Verständnis und Ziel des Übergangsmagements

Die Heterogenität der Studieninteressierten mit ihren individuellen Voraussetzungen bedingt ein professionelles Management des Übergangs in die Bildungsinstitution. Unter Übergangsmangement soll in diesem Zusammenhang die Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle sämtlicher Maßnahmen verstanden werden, die den Übergang und damit die Integration der Studierenden in das akademische System Hochschule erleichtern, diese optimal auf die Anforderungen im Studium vorbereiten, die Studierfähigkeit verbessern und im Idealfall die Studienerfolgsquote erhöhen. Unterstützungsangebote beziehen sich auf alle studienbegleitenden Maßnahmen, die im Studienverlauf (bedarfsgerecht) mit dem Ziel angeboten werden, die Studienerfolgsaussichten positiv zu beeinflussen.

Alle im Folgenden beschriebenen Maßnahmen und Erkenntnisse beziehen sich auf die Studierenden im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre (BWL) (B.Sc.), der im Projekt „Einsteigen – Zusteigen – Aufsteigen“ als Referenzstudiengang untersucht wurde. Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang BWL ist im Wintersemester 2012/2013 als Nachfolgestudiengang des Diplom-Fernstudiengangs BWL gestartet. Jährlich werden 40 bis 60 Studierende im Studiengang immatrikuliert, ca. zwei Drittel der Studierenden sind Frauen und ein Drittel Männer mit einem Durchschnittsalter von 27,4 Jahren. 31,8 Prozent der Studierenden haben keine formale schulische Hochschulzugangsberechtigung. 97,5 Prozent der Studierenden verfügen über eine berufliche Vorqualifikation und fallen somit in die Gruppe der beruflich Qualifizierten.

Das Ziel der Maßnahmen im Rahmen des Übergangsmagements war die Erhöhung des Anteils berufsbegleitend Studierender unter Anrechnung beruflicher Vorleistungen. Dies wurde durch die Maßnahmen erreicht. Zur Sicherung der Qualität und zur Überprüfung

der Wirksamkeit der Maßnahmen wurden diverse Befragungen bei den Studierenden des Referenzstudiengangs durchgeführt. Die Befragungsergebnisse fließen in die nachfolgenden Ausführungen ein.

3.2 Individuelle Studienberatung zur Erleichterung des Einstiegs ins Studium

Ein zentraler Erfolgsfaktor für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung ist die individuelle Beratung der Studieninteressierten sowie der Studierenden in der ersten Phase des Studiums.

Ziel der Studienberatung als erste Informationsstelle für die Studieninteressierten ist es, diese mit allen notwendigen Informationen rund um das angestrebte Studium vertraut zu machen. Die Beratung der Studieninteressierten erfolgt seit Beginn des berufsbegleitenden Angebotes durch Mitarbeiter/-innen des Fachbereichs Wirtschaft der THB mit umfassenden Kenntnissen in den Bereichen:

- ▶ Ziel, Aufbau und Organisation des Studiengangs,
- ▶ Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte,
- ▶ Brückenkurse zur Unterstützung der individuellen Qualifikation z. B. in Mathematik,
- ▶ Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf den Studiengang,
- ▶ Fördermöglichkeiten zur Finanzierung,
- ▶ Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie,
- ▶ Karrieremöglichkeiten nach dem Studium.

Die hohe Beratungskompetenz wird durch eine intensive Schulung aller Beratenden sichergestellt. Neue Mitarbeiter/-innen im ZDD oder im Fachbereich dürfen erst nach einer längeren Einarbeitungszeit die Beratung übernehmen. Ebenso dienen Checklisten und standardisierte, aber kontinuierlich angepasste Beratungsleitfäden sowie definierte Qualitätsanforderungen an die Mitarbeiter/-innen der Studienberatung der Sicherstellung der Beratungsqualität. Hierzu tragen auch regelmäßig stattfindende Teamsitzungen bei, in der Beratungsprotokolle ausgewertet, besondere Beratungsprobleme diskutiert und Optimierungsmöglichkeiten initiiert werden.

Wesentlich für den Erfolg einer Beratung von beruflich Qualifizierten ist auch eine nach außen klar kommunizierte Flexibilität bei den Beratungszeiten. So wird die Beratung in den besonders frequentierten Monaten Mai bis August regelmäßig am Mittwoch bis 19 Uhr angeboten. Auch außerhalb der üblichen Beratungstermine sind individuell zu vereinbarende Gespräche (beispielsweise am Samstag) möglich. Eine Beratung über die Plattform „Facebook“ wurde angeboten, aber nach einem Jahr ohne besondere Resonanz wieder eingestellt.

Durch die regelmäßige Evaluation in dem Referenzstudiengang kann die Aussage bestätigt werden, dass die Studienberatung den Einstieg ins Studium erleichtert (vgl. WILMS/SCHWILL/FRIEDRICH 2015, S. 342ff.).

3.3 Studieneingangstage zur Erleichterung der Integration in das System Hochschule

Erstmals erfolgte zu Beginn des Wintersemesters 2012/2013 die Konzeption und Durchführung von Studieneingangstagen für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten im Referenzstudiengang. Diese Studieneingangstage umfassen eine dreitägige Veranstaltung zu Beginn des ersten Semesters. Abweichend von den sonst angebotenen Veranstaltungen im Rahmen des Studiengangs besteht für diese Tage Teilnahmepflicht. Innerhalb der drei Tage werden Veranstaltungen angeboten, in denen sowohl eine fachliche Einführung in das Studium erfolgt, als auch eine soziale Einordnung in die Gruppe erleichtert wird. Ziel ist es, einen optimalen Studienstart zu ermöglichen und die Studierenden in das für sie in der Regel unbekannte akademische System Hochschule zu integrieren. Durch ein intensives Kennenlernen während der ersten Tage bilden sich bereits in dieser Phase erste Lerngruppen; dies hat sich als wesentliches Instrument zur Sicherung des Studienerfolgs erwiesen.

Konkrete Inhalte während der Studieneingangstage sind:

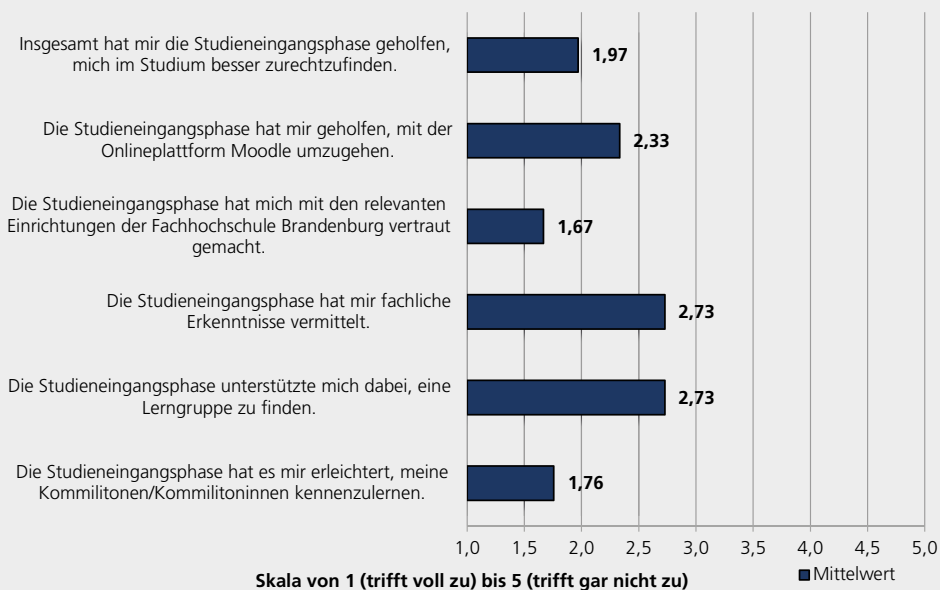
- ▶ Begrüßung der neuen Studierenden durch den Studiendekan und ein Mitglied der Hochschulleitung,
- ▶ Informationen über die Struktur der Hochschule und des Studiengangs,
- ▶ Einführung in Fachthemen wie Mathematik und Volkswirtschaftslehre,
- ▶ Kurse zur Nutzung der Lernplattform Moodle,
- ▶ Kennenlernaktivitäten,
- ▶ Campus-Rundgang mit Vorstellung der wesentlichen Ansprechpersonen in der THB (z. B. Bibliothek, Studierendensekretariat),
- ▶ Präsentationstechniken,
- ▶ Lern- und Arbeitstechniken,
- ▶ Anrechnungsworkshop,
- ▶ Mentoring-Einführung und
- ▶ begleitende (aber freiwillige) Abendaktionen wie „Paddeln auf der Havel“.

Im Anschluss an die Studieneingangstage des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs BWL werden die teilnehmenden Studierenden (bislang in drei Jahrgängen) zu den Studi-

eneingangstagen befragt. Insgesamt gibt es ein positives Feedback (vgl. WILMS/SCHWILL/FRIEDRICH 2015, S. 246).

Die Onlinebefragung von Studierenden des dritten Semesters im Frühjahr 2014, in der sie rückblickend um eine Beurteilung der Maßnahmen der Studieneingangstage gebeten wurden, ergibt ein ähnliches Bild. Hier wurde die Frage gestellt: „Wie beurteilen Sie rückblickend die Veranstaltungen der Studieneingangstage im Verhältnis zu Ihrem persönlichen Studienerfolg?“ Das Befragungsergebnis zeigt deutlich, dass fast alle Veranstaltungen bereits nach so kurzer Zeit im Studium als relevant angesehen werden (siehe nachfolgende Abbildung 1). Als besonders wichtig für den Studienerfolg werden das Mathematikpropädeutikum und der Anrechnungsworkshop gewertet. Besonders hervorzuheben ist die Bedeutung, die die Studierenden der Studieneingangsphase in Bezug auf das Ankommen im Studium beimessen (vgl. WILMS/SCHWILL/FRIEDRICH 2015, S. 249).

Abbildung 1: Rückblickende Beurteilung der Studieneingangstage durch die Studierenden des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs BWL



Quelle: eigene Darstellung (Erhebung aus dem Frühjahr 2014; n = 41)

3.4 Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen zur Optimierung des Studienverlaufs und zur Motivation der Studierenden

Seit 2010 gibt es an der THB pauschale und individuelle Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. Während der Dauer des oben erwähnten Projektes „Einsteigen – Zusteigen – Aufsteigen“ wurden diese Verfahren kontinuierlich weiterentwickelt (ausführlich hierzu SCHWILL/FRIEDRICH 2014, S. 119ff.).

Im Vordergrund der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen steht zum einen die Zeitersparnis für die Studierenden, zum anderen sollen die Anrechnungsmöglichkeiten die Studierenden motivieren.

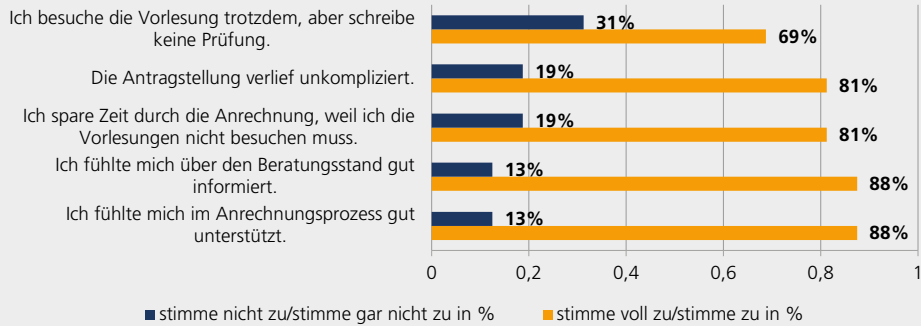
Bevor die Studierenden einen individuellen Antrag auf Anrechnung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen stellen, besuchen sie im Rahmen der Studieneingangstage einen Workshop zum Verfahren. Dieser soll ihnen einen Überblick verschaffen, was unter Kompetenzen zu verstehen ist, wie diese beschrieben werden und wie ihre beruflich erworbenen Kompetenzen in einem Anrechnungsverfahren bewertet werden. Die Durchführung von Workshops wurde im Referenzstudiengang erfolgreich erprobt; mehrere Workshopevaluationen ergaben ein positives Feedback von den Studierenden (vgl. WILMS/SCHWILL/FRIEDRICH 2015, S. 252).

Um den Prozess der Anrechnung zu optimieren, ist seit dem Wintersemester 2014/2015 ein webbasiertes individuelles Anrechnungsverfahren auf Portfoliobasis zur Automatisierung des Prozesses implementiert und vorab im Rahmen einer Pilotphase im Referenzstudiengang im Wintersemester 2013/2014 erprobt worden. Sowohl die Studierenden und die Lehrenden als auch die Mitarbeitenden in der Hochschulverwaltung bewerten dieses elektronische System als positiv. Mit dem webbasierten System ist ein passwortgesicherter Zugriff über die Onlineplattform des Studiengangs auf die Anrechnung für Studierende, Lehrende und Prüfungsausschussvorsitzende möglich. Die Prozesse in der Hochschule im Bereich der Anrechnung konnten dadurch stark optimiert und die Bearbeitungszeit verkürzt werden.

In einer kürzlich durchgeführten Nachevaluation zur Anrechnungspraxis im Referenzstudiengang wurden die Studierenden gebeten, im Rückblick die Anrechnungspraxis zu bewerten. Die nachfolgende Abbildung 2 dokumentiert das Ergebnis:

Interessant ist dabei auch die Aussage, dass 69 Prozent der Antwortenden angeben, die Vorlesungen trotz der Anrechnung zu besuchen. Für die THB sind die Antworten insgesamt eine Bestätigung der Anrechnungspraxis.

Abbildung 2: Rückblickende Bewertung der Anrechnungspraxis der THB (in %)



Quelle: eigene Darstellung (Erhebung aus dem Sommer 2015; n = 16)

3.5 Mentoring zur Erleichterung des Einstiegs in hochschulische Lehr-Lern-Arrangements

Das entwickelte Mentoringprogramm richtet sich an die Studierenden des Pilotstudiengangs. Bei vielen beruflich Qualifizierten liegt zum Zeitpunkt der Aufnahme des Studiums die schulische Ausbildung schon länger zurück, sodass damit eine große Umstellung verbunden ist. Die Gestaltung der beruflichen und familiären Verpflichtungen und zusätzlich die Integration des Studiums in den Alltag verlangen den Studierenden hohe Selbstmanagementkompetenzen ab. Hinzu kommt, dass die Studierenden des berufsbegleitenden Studiengangs aufgrund des zugrunde liegenden Lehr-Lern-Arrangements „Blended Learning“ im Vergleich zu den Präsenzstudierenden nur an wenigen Tagen pro Semester persönlich an der Hochschule anwesend sind. Diese Rahmenbedingungen bedeuten eine Reihe von Herausforderungen während des Studiums, die viele Studierende zu Beginn des Studiums noch nicht absehen können. Als Unterstützungsmaßnahme wurde ein Mentoring-Programm entwickelt, das von ehemaligen Studierenden (Alumni) des Studiengangs (in diesem Fall des Diplomstudiengangs Fernstudium BWL) als Mentorinnen bzw. Mentoren angeboten wird.

Im Rahmen eines Einzel-Mentorings stehen Mentorinnen bzw. Mentoren bereit, die den Mentees (Studierenden) mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen zur Seite stehen. Inhalte und Intensität des Mentorings bestimmen alle Beteiligten je nach Bedarf und Voraussetzungen selbst. Die Mentees sind dabei der aktive Part im Tandem. Zur Vorbereitung der Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor werden zwei Qualifizierungsworkshops durchgeführt. Dort werden die Regeln, der Rahmen und die Abläufe für die Gestaltung einer erfolgreichen Mentoring-Beziehung mit den unterschiedlichen Methoden besprochen.

Das Angebot wird über die Onlineplattform des Studiengangs kommuniziert. Auf dieser Plattform kann bei Bedarf ein interaktiver Austausch unter den Mentees und Mentorinnen

bzw. Mentoren stattfinden. Hier läuft auch ein Matching-Prozess ab, indem sich die Mentees anhand einer Selbstpräsentation die Mentorin bzw. den Mentor aussuchen und dann kontaktieren können. Dieses Angebot ist zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation noch relativ neu, sodass keine Erkenntnisse über eine Evaluation gesammelt werden konnten.

3.6 Tutorien zur Unterstützung der fachspezifischen Qualifizierung

Wie in vielen anderen Hochschulen werden an der THB in dem Pilotstudiengang fachspezifische Tutorien nach Bedarf angeboten (z. B. Mikroökonomie und wissenschaftliches Arbeiten). Im Rahmen der Tutorien werden der relevante Prüfungsstoff aufgearbeitet und fachspezifische Fragestellungen in Kleingruppen diskutiert. Die aktuellen Evaluationsergebnisse der Lehrveranstaltung geben Hinweise darauf, dass die Tutorien überwiegend als positiv und hilfreich bewertet werden, sodass dieses Angebot bestehen bleibt.

4. Abschließende Betrachtung und generelle Transfermöglichkeiten

Übergangsmaßnahmen für beruflich Qualifizierte sichern ein gutes Ankommen im Studium. Dies konnte in zahlreichen Evaluationen durch das Projektteam von „Einsteigen – Zusteigen – Aufsteigen“ für den Referenzstudiengang nachgewiesen werden. Die im Projekt konzipierten Übergangsmaßnahmen durch das ZDD und die Mitarbeiterinnen des Studiengangs-Managements sind nun in die Hochschule nachhaltig verankert. Im ZDD wird weiterhin im Referenzstudiengang evaluiert, welche Maßnahmen – auch rückblickend – für den Studienerfolg wirksam sind. Besonders interessant wird es, die Abbrecherquote des Studiengangs endgültig festzustellen sowie durch weitere Befragungen unter den Absolvierenden die Faktoren bestimmen zu können, die einen besonderen Einfluss auf den Studienerfolg ausüben. Da dies neben den beschriebenen Übergangsmaßnahmen auch individuelle Faktoren der Studierenden sein können, wird gerade eine Befragung zu diesem Problemfeld erarbeitet.

Zur Nachhaltigkeit der Maßnahmen innerhalb der Hochschule trägt das ZDD maßgeblich bei. Die Gründung im Jahr 2014 sorgte intern für mehr Aufmerksamkeit und verschaffte eine höhere Sensibilisierung für den Themenkomplex „Durchlässigkeit“ und die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten. So sind die Serviceleistungen des Zentrums insbesondere im Bereich der Anrechnung und der Konzeption neuer berufsbegleitender Studiengänge gefragt. Extern werden die Beratungen zum Themenfokus „Studieren ohne Abitur“, die Studieninteressentenberatungen und Beratungen anderer Hochschulen bezüglich der Anrechnungspraxis häufig in Anspruch genommen. Von Interesse ist dabei vor allem das webbasierte Anrechnungstool.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Maßnahmen des Übergangs als wichtige Instrumente im bunten Angebot der Durchlässigkeitsaktivitäten wahrgenommen werden. Die Wirksamkeit der Maßnahmen ist bestätigt, der Themenkomplex intern und extern sichtbar durch das ZDD in der Hochschule verankert.

Die skizzierten Maßnahmen im Rahmen des Übergangsmangements können auch für andere Hochschulen als generell geeignet angesehen werden. Sie sind zum einen effektiv, da sie den Studierenden den Start in ein Hochschulstudium erleichtern. Sie sind zum anderen effizient, wenn individuelle Übergangsherausforderungen berücksichtigt und ein zielgruppenadäquates Übergangsmangement betrieben werden. Dies geht nur in einer Hochschulkultur, in der die Verantwortung nicht nur organisatorisch verankert ist, sondern in der sie insbesondere auch tagtäglich gelebt wird.

Literatur

- ARENS-FISCHER, Wolfgang u. a.: Dimensionen der Fachstudienberatung im Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015, S. 69–91
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011
- HANFT, Anke u. a.: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg 2014 – URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf (Stand: 03.07.2018)
- MINKS, Karl-Heinz: Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 21–34
- NICKEL, Sigrun; DUONG, Sindy: Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklung in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh 2012
- PAFFHAUSEN, Jürgen: Bevölkerungsentwicklung Berlin und Brandenburg 1990–2010. In: Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin Brandenburg (2010) 3, S. 26–35 – URL: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/aufsaeetze/2010/HZ_201003-01.pdf (Stand: 03.07.2018)
- PFEIFFER, Iris u. a.: Gemeinsame Fachkräftestudie Berlin–Brandenburg. Potsdam 2010 – URL: https://esf.brandenburg.de/media_fast/667/BB-B_Fachkraeftestudie-lang_2010.pdf (Stand: 03.07.2018)
- SCHWILL, Ursula; FRIEDRICH, Eva: Fallbericht Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre, Fachhochschule Brandenburg. In: HANFT, Anke u. a.: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg 2014, S. 119–139 – URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf (Stand: 03.07.2018)
- WILMS, Andreas; SCHWILL, Ursula; FRIEDRICH, Eva: Studienerfolgsoptimierende Dimensionen des Übergangs Bestandsaufnahme – Evaluation – Reflexion. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015, S. 237–254

Markus Schöffter, Josef Saur

► Der Ulmer IT-Expert als Bindeglied zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf DQR-Niveau 5

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen und vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) durchgeführten Projekts „DQR-Bridge5“ werden Lösungsansätze für die Förderung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der wissenschaftlichen Bildung auf der DQR-Niveau 5 entwickelt. Ein Projektergebnis ist die Konzeption eines hybriden Bildungsangebots, welches im Bereich Informatik das berufliche und das akademische Bildungssystem miteinander verzahnt und eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsbiografien ermöglicht. Der folgende Beitrag beschreibt das Konzept des „IT-Experten nach dem Ulmer Modell“, welches gemeinsam von der Industrie- und Handelskammer Ulm und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Ulm entwickelt wurde.¹

1. Einleitung

Traditionell sind berufliche und akademische Bildung in sich abgeschlossene Systeme ohne direkte Übergänge. Mittlerweile ist es möglich, mit einem beruflichen Abschluss (und ausreichender Berufserfahrung) ein Hochschulstudium aufzunehmen. Die einfache Formel „Abgeschlossene Berufsausbildung + Berufserfahrung = Hochschulzugang“ führt jedoch in der Praxis häufig genug nicht zum gewünschten Erfolg. Oft genug sind es die unterschiedlichen Lern- und Lehrmethoden, die einem erfolgreichen Studium entgegenstehen. Beruflich Qualifizierte verfügen über eine gegenüber der in der Schule erworbenen Hochschulzugangsberechtigung *gleichwertige* Qualifikation, aber eben über keine *gleichartige*.

Demzufolge nehmen nur wenige beruflich Qualifizierte (ohne eine traditionelle – allgemeine oder fachliche – Hochschulzugangsberechtigung) ein Hochschulstudium auf, obwohl das möglich ist. So setzt bspw. §58 Abs. 2 Landeshochschulgesetz (LHG) Baden-Württem-

1 Weiterführende Informationen sind über die Autoren und die Publikationen des Projekts „DQR-Bridge5“ zu erhalten.

berg dazu entweder eine berufliche Aufstiegsfortbildung oder eine mehrjährige Berufspraxis verbunden mit einer Eignungsprüfung voraus. Dennoch findet an der Hochschule Ulm ein solcher direkter Übergang von der Berufsausbildung zu einem (fachgebundenen) Hochschulstudium de facto nicht statt (vgl. HOCHSCHULE ULM 2014). Umgekehrt sind Studienaussteiger/-innen zunächst meist orientierungslos, oft zurückgeworfen auf die Entscheidungssituation vor dem Studium. Explizite Beratungsangebote für (potenzielle) Studienaussteiger/-innen sind Mangelware (vgl. IHK ULM 2014).

Dabei sind Studienabbrüche in den MINT-Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik häufig. Trotz kritischer Auswahl bei der Zulassung (Notendurchschnitt, erkennbares Interesse an MINT-Themen) und zusätzlicher Fördermaßnahmen (z. B. in Form von Vorkursen zu Beginn des Studiums, Seminaren zu Themen wie selbstorganisiertes Lernen, Studieren als Projekt und begleitende Fachtutorien) liegt die Abbruchquote in den Informatikstudiengängen bei 15 bis 20 Prozent pro Jahr (vgl. HOCHSCHULE ULM 2014).

Brückenkurse, Schnupperstudium, MINT-Zertifikate und spezielle (berufsbegleitende) Studiengänge sind die Antwort des akademischen Bildungssystems auf die vermeintlichen Defizite der beruflich Qualifizierten.

Dabei liegt die wahre Ursache wesentlich tiefer. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) stellt dies unmissverständlich dar: Während eine Berufsausbildung auf DQR-Niveau 4 verortet ist, liegt das Bachelorstudium auf DQR-Niveau 6. Konsequenterweise müsste aus Sicht der Hochschule ein qualifizierender Schulabschluss mit (fachlicher oder allgemeiner) Hochschulzugangsberechtigung auf dem DQR-Niveau 5 angesiedelt werden.

Eine mehrjährige Berufspraxis alleine als äquivalent zu einer schulisch erworbenen Hochschulzugangsberechtigung anzusehen, wird der Berufspraxis in Wirtschaft und Behörden aus unserer Sicht nicht gerecht. Ein gangbarer Übergang vom Berufsabschluss zum DQR-Niveau 6 wird dringend benötigt.

Die logische Konsequenz ist, neben der abgeschlossenen Berufsausbildung eine anschließende Qualifizierung auf DQR-Niveau 5 als Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung einzufordern und ein entsprechendes Bildungsangebot aufzubauen.

2. Der IT-Expert als Drehscheibe zwischen den Bildungssystemen

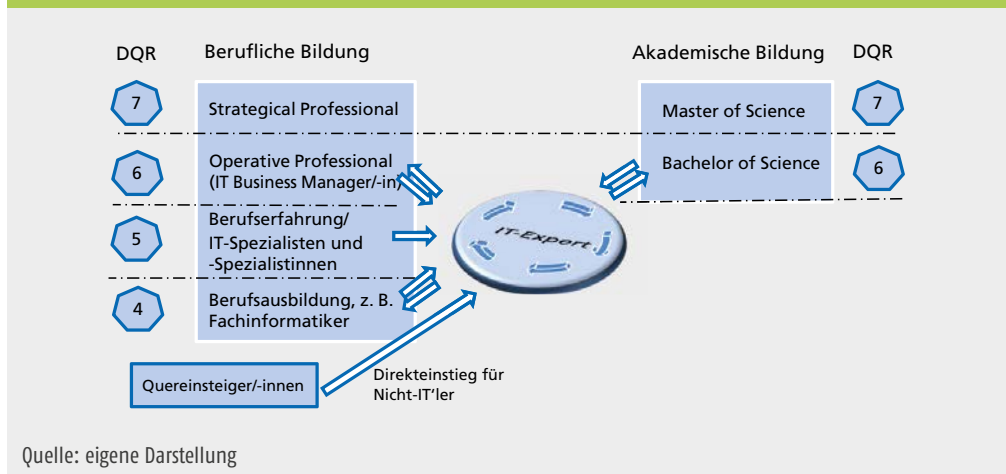
Im Rahmen des Projekts „DQR-Bridge5“ wurde zunächst eine Deckungsanalyse zwischen den Ausbildungszielen des Fachinformatikers/der Fachinformatikerin, den Inhalten der IT-Spezialistenprofile IT-Administrator und Software Developer auf Basis beruflicher und ausgewählter Grundlagenmodule der Bachelorstudiengänge Wirtschaftsinformatik und Technische Informatik der Hochschule Ulm durchgeführt. Das Ergebnis war ernüchternd: Umfang und fachliche Ausrichtung der bestehenden Bildungsangebote der beruflichen Bildung zeigten wenig Potenzial zur Anerkennung durch die Hochschule. Umgekehrt können

auch Studierende, die ihr Hochschulstudium in den ersten Fachsemestern unter- oder abbrechen, kaum mit Vergünstigungen bei der beruflichen Aus- und Fortbildung rechnen.

Die Antwort hierauf war die Neukonzeption eines Fortbildungsangebots auf DQR-Niveau 5 mit folgenden Eigenschaften:

- ▶ deutlich größerer Umfang als die bisherigen IT-Spezialistenprofile,
- ▶ hybrides Bildungsangebot: akademisch orientierte Wissensvermittlung verbunden mit konkreten praxisnahen Anwendungsbeispielen,
- ▶ berufsbegleitend oder mit Praktika im IT-Bereich von Paten-Unternehmen,
- ▶ abgestimmte Fachinhalte, gegenseitige Anerkennung und Anrechnung möglich.

Abbildung 1: Der IT-Expert als Drehscheibe zwischen den Bildungssystemen



Der IT-Expert stellt damit mehr dar als lediglich eine Brücke zwischen den Bildungssystemen. Er ermöglicht vielmehr eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsbiografien. Prinzipiell zu unterscheiden sind:

- ▶ Beruf – Beruf: Fachliche Weiterqualifizierung nach abgeschlossener Berufsausbildung im IT-Bereich. Voraussetzung für die spätere Aufstiegsfortbildung auf DQR-Niveau 6 auf dem beruflichen Bildungsweg,
- ▶ Beruf – Studium: Erwerb der (fachgebundenen) Hochschulzugangsberechtigung durch Fortbildungsmaßnahmen. Stärkung der Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich als Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in ein Bachelorstudium,

- ▶ Studium – Beruf: Angebot für potenzielle Studienabbrecher/-innen, neben dem Hochschulstudium eine praxisnahe Zusatzqualifikation zu beginnen und bei Interesse auf DQR-Niveau 5 in die berufliche Bildung zu wechseln,
- ▶ Studium – Studium: Ergänzung der Studienleistungen um ein IHK-Zertifikat, welches explizite berufsnahe Kompetenzen als IT-Expert nachweist. Dies könnte im IT-Bereich eine Analogie zum dualen Studium in handwerklich orientierten Studienrichtungen darstellen.

2.1 Relevanz eines Bildungsangebots auf DQR-Niveau 5

Die Diskrepanz zwischen der beruflichen Ausbildung (DQR-Niveau 4) und einem abgeschlossenen Bachelorstudium (DQR-Niveau 6) schlägt sich insbesondere im Bereich der Informationstechnik konkret in einem ausgeprägten Mangel an Fachkräften dar; die Rekrutierung von IT-Fachkräften stellt für 60 Prozent der größeren Mittelständler ein erhebliches Problem dar (vgl. BITKOM 2007).

Alleine in Baden-Württemberg werden bis zum Jahr 2030 jährlich ca. 75.000 Informatiker/-innen und beruflich Qualifizierte mit technischer Ausrichtung fehlen, dies stellt einen Engpass von ca. 5 Prozent der erforderlichen Fachkräfte dar. In der Wirtschaftsregion Ulm werden bis zum Jahre 2030 insgesamt 750 Absolvierende der akademischen sowie 10.900 Absolventinnen und Absolventen beruflichen Ausbildungswege benötigt (vgl. FACHKRÄFTE-MONITOR BW).

2.2 Leitplanken/Zielstellung des IT-Expert

Das Ziel des zu entwickelnden Weiterbildungsprofils IT-Expert lässt sich wie folgt zusammenfassen:

1. Eigenständige Qualifikation oberhalb des IT-Spezialisten

Der IT-Expert soll als berufsbegleitende Weiterqualifizierung nach absolvierter IT-Ausbildung fachlich breit aufgestellt sein und eine eigenständige Qualifizierung darstellen (Berufsperspektive IT-Expert). Der IT-Expert soll eine hochwertige und den Anforderungen des Zeitalters „Wirtschaft Digital“ entsprechende Zusatzqualifikation darstellen, den Übergang zu Bildungsangeboten der DQR-Niveau 6 ermöglichen, aber nicht darauf ausgerichtet sein.

2. Außerbetriebliche berufsbegleitende Weiterbildung

Die Fortbildung zum IT-Expert soll die Aus- und Weiterbildung in den Unternehmen bewusst außerbetrieblich ergänzen.

3. Brückenfunktion zwischen Beruf und Studium auf DQR-Niveau 5

Der IT-Expert soll den Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ermöglichen und erleichtern. Dabei sollen gezielt Lehrinhalte angeboten werden, die bei Aufnahme

eines Bachelorstudiums anerkannt werden können (Stichworte: Rampenfunktion, Schnupperstudium).

4. Brückenfunktion für Studienabbrecher/-innen

Studienumsteigern und -umsteigerinnen werden begleitende Praktika angeboten, welche die fehlende Berufspraxis vermitteln. Nach Abschluss des IT-Expert bietet sich die Möglichkeit, in diesem Berufsfeld tätig zu werden und im beruflichen Weg aufzusteigen.

5. Attraktivität für Quereinsteiger/-innen

Der IT-Expert soll für Quereinsteiger/-innen attraktiv sein, sowohl für berufliche Qualifizierte mit ausgeprägten IT-Kenntnissen (Stichwort: Brückenkurse) als auch für Studienabbrecher/-innen im IT-Bereich und für Personen in der beruflichen Neuorientierung. Ein entsprechendes Abschlusszertifikat unterstreicht die Wertstellung der Qualifikation.

6. Kompetenzverschränkung

In der Fortbildung sollen die Stärken der beruflichen und der akademischen Bildung kombiniert und miteinander verschränkt werden.

2.3 Potenzielle Teilnehmergruppen

Folgende potenzielle Interessierte wurden identifiziert:

1. Perspektiven für Absolvierende einer beruflichen Ausbildung:
 - a. zum Verbleib auf DQR-Stufe als „IT-Spezialist“,
 - b. als Übergang zum beruflichen Bildungsweg (Operative Professional),
 - c. als Übergang zum akademischen Bildungsweg (Bachelorstudium Informatik),
2. Perspektiven für Studienunterbrecher/-innen
 - a. Studium mit verstärkter Praxis (Bachelor und IHK-Zertifikate)
 - b. als Orientierungsphase (verlängerte Studienzeit),
 - c. als Übergang zur beruflichen Bildung (verkürzte Ausbildung DQR-Niveau 4 oder mit entsprechender Berufspraxis zu DQR-Niveau 6),
 - d. zum Verbleib auf DQR-Niveau 5,
3. Perspektiven für IT-Quereinsteiger/-innen
 - a. zum Verbleib auf DQR-Niveau 5 als „IT-Spezialist“,
 - b. als Übergang zum Operative Professional (beruflicher Bildungsweg),
 - c. als Übergang zum Bachelorstudium (akademischer Bildungsweg).

2.4 Mehrwert für Teilnehmende, Unternehmen und Bildungsanbieter

Die Weiterbildung zum IT-Expert bietet für alle beteiligten Personen und Institutionen einen Mehrwert. Für die Teilnehmenden ist dies neben den erworbenen Kompetenzen ein formaler Nachweis einer Weiterqualifizierung auf DQR-Niveau 5 als Voraussetzung für eine sich optional anschließende Aufstiegsfortbildung auf DQR-Niveau 6 bzw. für die Aufnahme eines Bachelorstudiums der Informatik durch den Nachweis von mehr als 400 Unterrichtseinheiten (unter anderem in Baden-Württemberg). Daneben bietet die einem Studium ähnliche Organisationsform einen vereinfachten Einstieg in ein Hochschulstudium („Schnupperstudium“), auch können einzelne Prüfungsleistungen anerkannt werden.

Studierenden in den ersten Fachsemestern eines Bachelorstudiums Informatik ermöglicht der IT-Expert den Erwerb berufsnaher Fertigkeiten, insbesondere in der Systemadministration (Studium mit vertiefter Praxis); sie sammeln erste Berufserfahrungen neben dem Studium, insbesondere in den vorlesungsfreien Zeiten und stellen Kontakte zu regionalen und international tätigen Unternehmen her.

Für potenzielle Studienab- und -unterbrecher/-innen ergeben sich weitere Vorteile, etwa die Möglichkeit, eine Orientierungsphase (Urlaubssemester) einzulegen, verbunden mit einem Praktikum in einem ausgewählten Unternehmen in der Region sowie, bei Überdenken der Entscheidung für ein Hochschulstudium, ein sanfter Wechsel zur beruflichen Ausbildung.

Beruflich qualifizierten Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern bietet sich ein effizienter Einstieg in der Berufswelt der Informatik, bei einem flexiblen Tempo durch die Möglichkeit, gezielt einzelne Module auch über einen längeren Zeitraum auszuwählen, auch berufs begleitend, und dabei gezielt Kontakte zu IT-Unternehmen zu knüpfen.

Unternehmen bietet sich die Möglichkeit, eigene Fachkräfte gezielt weiterzuentwickeln, angepasst an die Bedürfnisse des jeweiligen Unternehmens, sowie gezielt neue Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu akquirieren.

Die Bildungsträger (IHK und Hochschule) stärken durch das Angebot des IT-Experts ihr eigenes Bildungsprofil, sie kommen ihrem Auftrag nach, die Unternehmen der Region durch qualifizierte Fachkräfte zu stärken, und bieten Interessierten über die klassischen Bildungssysteme hinausgehende *hybride Bildungsangebote*. Für Hochschulen bietet sich die Möglichkeit, über Quereinsteiger/-innen in höheren Fachsemestern die Auslastung zu verbessern und eine Alternative zum Studienabbruch anzubieten (Unterbrechung des Studiums statt eines Abbruchs).

2.5 Abgrenzung innerhalb des DQR

Die folgenden Abgrenzungen basieren auf den Textbausteinen der DQR-Matrix (vgl. DQR 2011, S. 6f).

2.5.1 Abgrenzung zum DQR-Niveau 4

► Fachkompetenz

Wissen und Fertigkeiten des IT-Experts sind breit angelegt und werden in typischen praktischen Tätigkeitsfeldern des Informatikers bzw. der Informatikerin (unter anderem Systemadministration, Konzeption und Aufbau komplexer IT-Systeme, gesetzliche Rahmenbedingungen) fachlich vertieft.

Die vermittelten Fertigkeiten in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern ermöglichen es dem IT-Expert, theoretisches Wissen auf komplexe praktische Anwendungsfälle zu übertragen (Wissenstransfer) und dabei auch Handlungsalternativen zu identifizieren und zu berücksichtigen.

Im Vergleich zum DQR-Niveau 4 ist die Fachkompetenz deutlich erweitert und den aktuellen Anforderungen der Wirtschaft angepasst. Dem IT-Expert ist es möglich, auch komplexe IT-Systeme und deren Wechselwirkungen auf andere Verantwortungsbereiche zu beurteilen.

► Personale Kompetenzen

Der Weiterentwicklung insbesondere der personalen Kompetenzen kommt bei der Weiterbildung zum IT-Expert eine wichtige Rolle zu. So sind Pflichtangebote zur Arbeitsmethodik sowie zum IT- und Projektmanagement im Curriculum enthalten.

Im Vergleich zum DQR-Niveau 4 liegt der Schwerpunkt beim IT-Expert darin, Teamarbeit moderierend zu steuern und Teammitglieder anzuleiten, zu steuern und fortzubilden. Dabei erhält die selbstständige und selbstkritisch reflektierte Arbeit einen hohen Stellenwert.

2.5.2 Abgrenzung zum bisherigen IT-Spezialisten, DQR-Niveau 5

Im Vergleich zu den auf DQR-Niveau 5 bestehenden IT-Spezialisten (vgl. IT-FORTBILDUNGSVERORDNUNG) ist der IT-Expert breiter aufgestellt und deckt das in der Realität durch breite Fachkenntnisse geprägte berufliche Tätigkeitsfeld des Informatikers bzw. der Informatikerin besser ab.

Der IT-Expert ist in der Lage, alle Einflussbereiche auf eine moderne IT zu berücksichtigen und zu verknüpfen. Dazu sind unter anderem Kompetenzen auf folgenden Gebieten erforderlich: Softskills, IT-Sicherheit und Risikomanagement, Datenschutz, Umgang mit Social Media, Recht und IT-Compliance.

Damit erfüllt der IT-Expert die Anforderungen an einen gut ausgebildeten IT-Experten, der auf ein breites Fachwissen zurückgreifen kann und dessen Wissen es erlaubt, sich in neue Tätigkeitsfelder eigenständig und effizient einzuarbeiten. Er wird damit auch den Anforderungen der Entwicklung zu einer digitalen Wirtschaft (Industrie 4.0) gerecht.

2.5.3 Abgrenzung zur DQR-Niveau 6

Der Fokus der Weiterbildung zum IT-Expert liegt auf einer ausgewogenen Erweiterung der vorhandenen Fachkompetenz, verbunden mit einer Stärkung und Entwicklung der personalen Kompetenzen. Ziel ist es, das bereits erworbene Fachwissen in der gebotenen Breite zu vervollständigen und in typischen Anwendungsfeldern wie Planung und Betrieb von IT-Systemen zu vertiefen.

► **Fachkompetenz**

Bei der Weiterbildung zum IT-Expert stehen im Vergleich zum DQR-Niveau 6 die *praktischen Fähigkeiten* im Vordergrund. Ziel ist es, das theoretische Wissen in Hinblick auf eine praktische Einordnung der Fachkenntnisse zu stärken und Grenzen im Wissen zu erkennen, ohne jedoch auf ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien und Methoden – wie dies DQR-Niveau 6 verlangt – abzielen.

► **Personale Kompetenzen**

Die Weiterbildung zum IT-Expert legt die Grundlage für eine verantwortliche Arbeit im Team, ohne jedoch auf eine leitende Tätigkeit abzielen. Letzteres bleibt der Aufstiegsfortbildung zum Operative Professional bzw. dem Bachelorstudium vorbehalten.

Der Übergang vom IT-Expert zum DQR-Niveau 6 wird durch optional angebotene vertiefende Bildungsangebote weiter erleichtert.

3. Kerninhalte und Kompetenzen des IT-Expert

Im Rahmen eines ersten Expertenworkshops mit Vertreterinnen und Vertretern aus Unternehmen und Bildungsträgern wurden zunächst fachliche Lerninhalte identifiziert, welche für den praktischen Einsatz im Berufsleben des Informatikers bzw. der Informatikerin wesentlich sind. Diese Inhalte wurden in vertiefenden Abstimmungsrounds durch für die Berufspraxis essenzielle Kompetenzen ergänzt.

Die wesentlichen Lerninhalte lassen sich in folgende Gruppen einteilen:

Abbildung 2: Kerninhalte und Fachmodule des IT-Expert

Vertiefende Fachkenntnisse (optionale Wahlpflichtmodule, Ausprägung des Experten)

- ▶ Modul „IT-Sicherheitsmanagement, Compliance und Datenschutz“
- ▶ Modul „Virtualisierung und Cloud Computing“
- ▶ Modul „Datenbanken und Datenmodellierung“
- ▶ Modul „Organisation des IT-Betriebs“
- ▶ Modul „Web-Engineering“
- ▶ Modul „Mobile Computing“
- ▶ Modul „Software-Entwicklung“

Betriebliche Praxis

- ▶ Modul „IT-Operations (Grundlagen des IT-Betriebs)“
- ▶ Modul „Kommunikation in der IT“
- ▶ Modul „Praktisches Projektmanagement“

Fachliches Grundlagenwissen

- ▶ Modul „IT Infrastrukturen im Unternehmen“
- ▶ Modul „Verteilte Systeme im Unternehmen“
- ▶ Modul „Systemsicherheit/Basis-Sicherheitsdienste“
- ▶ Modul „Scripting und Programmierung“

Organisation von Arbeiten und Lernen

- ▶ Modul „Lern- und Arbeitsmethodik“
- ▶ Modul „Moderation und Präsentation“
- ▶ Modul „Fachenglisch“

Fachübergreifendes Basiswissen

- ▶ Modul „Betriebliche Grundlagen und Abläufe“
- ▶ Modul „Grundlagen der Wirtschaftsinformatik“
- ▶ Modul „IT- und Projektmanagement“

Quelle: eigene Darstellung

3.1 Kompetenzen des IT-Expert

Die Weiterbildung zum IT-Expert fokussiert auf folgende Ziele und die im Rahmen der Zielerreichung vermittelten übergeordneten Kompetenzen, welche in den einzelnen Lernergebinheiten im Detail ausgeprägt werden.

▶ Wissen

Wissen um die IT-Infrastruktur in Unternehmen: Aufbau, Bereitstellung und Betrieb von IT-Systemen als Plattform für IT-Anwendungen in einem Unternehmen.

Wissen um die betriebswirtschaftlichen Hintergründe von IT-Projekten und die juristischen Rahmenbedingungen im IT-Betrieb (Datenschutz, Informationssysteme und Telemedien, Urheberrecht, Lizenzbedingungen),

▶ Fertigkeiten

Projektorientiertes Arbeiten im Team, Übernahme von Verantwortung im Team und für das Team.

Anwenden der typischen Ablaufprozesse in einem Unternehmen, u. a. Beschaffung, System- und Softwareentwicklung, IT-Betrieb, IT-Service-Management.

Beschreibung der erforderlichen Anpassungen der IT-Infrastruktur unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen im Unternehmen.

Bewertung und Berücksichtigung der wirtschaftlichen, rechtlichen und vertraglichen Einflüsse auf die berufliche Tätigkeit eines IT-Experten.

Sprachkompetenz in der (auch interkulturellen) Kommunikation mit Fachleuten und Fachfremden,

► **Sozialkompetenz**

Integration in Arbeitsgruppen, kooperative und aktive Teilnahme, Übernahme von Verantwortung in und für die Gruppe.

Kommunikation mit Fachleuten und Fachfremden: Aufnahme von Anforderungen und Vermitteln fachlicher Inhalte, fachlich fundierte Diskussion, Weiterentwicklung der IT-Infrastruktur.

Kritikfähigkeit: Fähigkeit, Kritik konstruktiv zu äußern, Konfliktlösungskompetenz,

► **Selbstständigkeit**

Aktives Anwenden von Lernmethoden und Zeitmanagement in der Organisation des eigenen Lernumfeldes zur kontinuierlichen Erweiterung der individuellen Kompetenzen.

Fähigkeit zur Reflexion, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit, ethisches Handeln, Entscheidungskompetenz.

Eigenständiges Arbeiten, Ausdauerfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Flexibilität.

4. Fazit

Die Weiterqualifizierung zum IT-Expert schafft auf einem DQR-Niveau eine Drehscheibe zwischen der beruflichen und der akademischen/hochschulischen Bildung, die prädestiniert ist für einen Übergang zwischen den beiden Bildungssystemen. Die curriculare Ausgestaltung ist bereits fortgeschritten, wesentliche Lernergebniseinheiten wurden identifiziert und mit kompetenzorientierten Lernzielen unterfüttert.

Literatur

BITKOM 2007: Studie „Zukunft Digitale Wirtschaft“, Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., 2007

DQR 2011: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (aKDQR) am 22. März 2011 – URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf (Stand: 04.07.2018)

FACHKRÄFTEMONITOR BW: Fachkräftemonitor Baden-Württemberg, – URL: <http://www.fachkraefte-monitoring-bw.de/> (Stand 18.03.2015)

- HOCHSCHULE ULM: Studierendenstatistik des Wintersemesters 2014/15, Hochschule Ulm 2014
- IHK ULM: Auswertung aus ca. 500 individuellen Beratungsgesprächen von beruflich Qualifizierten und Studienaussteigern. Interne Auswertung der IHK. Ulm 2014
- IT-FORTBILDUNGSVERORDNUNG: Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung). Bundesministerium der Justiz, 3.5.2002 – URL: https://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/IT-Fortbildungsverordnung_07-2010_5.pdf (Stand: 04.07.2018)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ – KMK 2014: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, August 2014 – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Stand: 04.07.2018)

Kapitel 3:

Übergänge von der hochschulischen in die berufliche Bildung

► **Das Image der dualen Berufsausbildung aus Sicht von Studierenden**

Das Image der dualen Berufsausbildung unter Studierenden in Deutschland ist insgesamt als durchaus positiv zu bezeichnen, wie die Ergebnisse einer 2015 von BIBB und der Maastricht University gemeinsam durchgeführten repräsentativen Studierendenbefragung zeigen. Doch wie werden einzelne Berufe bewertet und lassen sich Determinanten der Imagebewertung ausmachen? Welche Rolle spielt die Imagebewertung bei Bildungs- und Berufswahlentscheidungen? Der folgende Beitrag gibt Antworten auf diese Fragen. Zudem werden auf Basis der Untersuchungsergebnisse Überlegungen angestellt, welche Bedeutung dies für die Gestaltung von Übergangsangeboten haben könnte.

1. Einleitung

Während sich die Durchlässigkeitsbemühungen in Deutschland noch vor wenigen Jahren nahezu ausschließlich auf die Ermöglichung und Gestaltung der Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung fokussierten (z. B. Studieren ohne Abitur, Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge), werden seit einigen Jahren auch die Übergänge von der hochschulischen in die berufliche Bildung stärker in den Blick genommen. Befördert wurde diese Entwicklung unter anderem von Bildungsministerin Wanka und verschiedenen Initiativen auf Länderebene. Die Unterzeichnung des Koalitionsvertrags zwischen CDU, CSU und SPD im Dezember 2013 markiert diesbezüglich einen weiteren Meilenstein. Hierin wurde das Ziel formuliert, Akteure der beruflichen Bildung dabei zu „unterstützen, ihre Angebote für Menschen, die aus einem Studium in eine berufliche Bildung wechseln, weiterzuentwickeln und zu systematisieren“ (CDU/CSU/SPD 2013, S. 21). Mit der Einrichtung von Förderprogrammen und -initiativen auf Bundes- und Länderebene werden seitdem insbesondere Ansätze entwickelt und erprobt, die sich angesichts der seit Jahren anhaltend hohen Studienabbrecherquote von 29 Prozent (vgl. HEUBLEIN u. a. 2017, S. 263) auf der einen und prognostizierten Fachkräfteengpässen im mittleren Qualifikationsbereich (vgl. MAIER u. a. 2014) auf der anderen Seite um eine Gewinnung von

Studienaussteigenden für die duale Berufsausbildung bemühen, um deren Potenzial für die Fachkräftesicherung zu erschließen.

Eine Frage, die sich im Kontext der Erschließung des Berufsbildungssystems für die Zielgruppe der Studierenden stellt, jedoch bislang nur unzureichend empirisch ergründet wurde, ist, wie Studierende die berufliche Bildung wahrnehmen und welche Faktoren für ihre (weiteren) Bildungs- und Berufswahlentscheidungen relevant sind¹. Stellen berufliche Aus- und Fortbildungsangebote überhaupt eine Alternative respektive Anschlussoption für Studierende und Studienaussteigende dar? An welcher Stelle müssen die Angebote ansetzen, um Übergänge in die Berufsbildung zu befördern? Um diesen Fragen nachzugehen, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit der Universität Maastricht eine quantitative Studie durchgeführt, die unter anderem das Image der dualen Berufsausbildung unter Studierenden näher beleuchtet hat. Die Ergebnisse der Untersuchung bilden die Grundlage für die folgenden Ausführungen. Zunächst ist jedoch wichtig nachzuvollziehen, welche Prozesse der Bildungs- und Berufswahl zugrunde liegen und welche Rolle der Imagebewertung dabei zukommt.

2. Image im Kontext von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen

Die theoretischen Zugänge zu Bildungs- und Berufswahlprozessen sind vielfältig und zum Teil nur schwer voneinander abgrenzbar. FORSSBOHM (2014) konstatiert, dass es sich bei der Berufswahl stets um einen Entscheidungsprozess handle und Berufswahlkonzepte entsprechend auf entscheidungstheoretischen Ansätzen basieren müssten. Sie fasst die verschiedenen Zugänge unter drei übergeordnete Konzepte: ökonomisch orientierte Konzepte, psychologisch orientierte Konzepte sowie soziologisch orientierte Konzepte.

MÜLLER (2009) hingegen nimmt eine andere Systematisierung vor. Er unterscheidet zwischen individual- und entwicklungspsychologischen Erklärungsmodellen, soziologischen und sozialpsychologischen Erklärungsmodellen sowie makrosoziologischen Erklärungsmodellen (ebd., S. 35f.). Diesen Erklärungsmodellen ist gemein, dass sie sich an der Frage orientieren, ob Berufswahlprozesse auf einer freien Entscheidung des Individuums basieren oder durch sozio-strukturelle Determinanten und weitere externe Faktoren, wie zum Beispiel Arbeitsmarktentwicklung, bestimmt werden.

Von einer autonomen Entscheidung bei der Berufswahl gehen individual- und entwicklungspsychologische Modelle aus. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass die berufliche Orientierung „das Resultat individueller Interessenorientierungen und der Ausprägung von Fähigkeiten, Bedürfnissen, Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstkonzepten“ (TILLMANN u. a. 2014, S. 12) ist. Soziologische und sozialpsychologische Modelle hingegen sehen die Berufsorientierung von sozio-strukturellen Merkmalen wie Herkunft und Geschlecht beeinflusst.

1 Bisherige Studien zu Image der Berufsbildung und Einflüssen auf die Berufswahlentscheidung beziehen sich fast ausschließlich auf Schüler/-innen bzw. Schulabgänger/-innen (z. B. EBBINGHAUS u. a. 2013; SCHNEIDER/FRANKE 2014; ULRICH/KREWERTH/EBERHARD 2006).

Die geringste Entscheidungsautonomie von Individuen wird innerhalb makrosoziologischer Modelle angenommen. Hier wird davon ausgegangen, dass die berufliche Orientierung sich vorwiegend auf Basis externer soziologischer Faktoren vollzieht.

Nach MÜLLER ist letztlich davon auszugehen, dass sowohl individuelle psychologische als auch soziologische und makrosoziologische bzw. ökonomische Faktoren bei der Berufswahl zum Tragen kommen. Er fokussiert daher in seinen Ausführungen auf die sozio-kognitive Theorie der beruflichen Orientierung nach LENT u. a. (1994). Dieser Ansatz lässt sich nicht nur auf Berufswahl-, sondern ebenso auf Bildungsentscheidungen übertragen. GUGGENBERGER (1991) beispielsweise beschreibt die Studienwahl in seinen theoretischen Überlegungen als eine individuelle, jedoch multifaktoriell beeinflusste Entscheidung. Einen multifaktoriellen Einfluss nimmt auch das weiterentwickelte Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles an, das sich im Kontext der Vorhersage von Bildungsentscheidungen bewährt hat (vgl. BAUMERT u. a. 2010, S. 14). Dieses Modell geht davon aus, dass die Entscheidung für einen Bildungsgang maßgeblich über die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Bewältigung sowie gleichzeitig den Wert, der diesem Bildungsgang zugesprochen wird, beeinflusst wird. In die Bemessung des Werts fließen dabei verschiedene Faktoren ein, unter anderem die soziale Herkunft (Statuserhalt/Statusgewinn) sowie eine spätere Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt (ebd.). Von zentraler Bedeutung ist hier auch das Ansehen, das durch den Bildungsgang bzw. den Beruf, zu dem dieser führt, im sozialen Umfeld erlangt wird. Das Ansehen wiederum macht einen großen Teil des Images aus, das Personen zugeschrieben wird, wobei es sich bei dem Image nicht um subjektive Zuschreibungen einer Einzelperson handelt, sondern um solche, die von einer Mehrzahl von Personen geteilt werden und somit als Gesamtmeinungsbild betrachtet werden können. EBERHARD, SCHOLZ und ULRICH (2009) konnten im Rahmen einer 2005 durchgeführten BIBB-Schülerbefragung zum Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen verschiedene Image-Dimensionen sowie ihren jeweiligen Einfluss auf Berufswahlentscheidungen identifizieren. Das Ansehen einer Person nimmt dabei den größten Einfluss. Als maßgeblich für die Bewertung einer Person als angesehen wurden die vier Merkmale Ehrgeiz, Bildung, Intelligenz und Reichtum ermittelt (ebd., S. 11). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Ausbildungsinteressierte sich tendenziell nicht für Berufe entscheiden, denen ein schlechtes Image anhaftet, was gegen Berufswahlkonzepte spricht, die eine individuelle Interessenorientierung als vorrangige Einflussgröße erachten. „Denn unabhängig davon, ob die Berufsinhalte den Interessen der Jugendlichen entsprechen, wäre die Wahl eines solchen Berufs für die Jugendlichen mit sozialen Kosten (mangelnde Anerkennung) verbunden“ (EBERHARD/SCHOLZ/ULRICH 2009, S. 10). Die folgenden Ausführungen stützen sich daher auf die übergeordnete sozio-kognitive Theorie der beruflichen Orientierung und somit auf die Annahme eines multifaktoriellen Einflusses auf Bildungs- und Berufswahlentscheidungen, wobei der Imagebewertung eine bedeutsame Rolle zukommt.

3. Imagebewertung der dualen Berufsausbildung durch Studierende

Zu der Frage, welches Image die duale Berufsausbildung unter Studierenden in Deutschland genießt und wie attraktiv berufliche Aus- und Fortbildungsangebote für den eigenen Bildungsverlauf der Studierenden sind, führte das BIBB im September 2015 in Kooperation mit dem Department of Labour Economics der Universität Maastricht eine repräsentative Studierendenbefragung durch (Tabelle 1).

Tabelle 1: Erhebungsdesign der Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung (StAB)

Erhebungsinstrument	Onlinefragebogen (integriert in die seit 2012 von der Universität Maastricht in Kooperation mit der STUDITEMPS GmbH halbjährlich durchgeführte Studienreihe „Fachkraft2020“)
Erhebungszeitraum	7. bis 21. September 2015
Stichprobe	Gesamtstichprobe von N=12.143 Personen; Neben Studierenden deutscher Hochschulen und Berufsakademien finden sich hierunter auch exmatrikulierte Studienab- und Studienunterbrecher/-innen. Da deren Anteil unter den Befragten mit zwei Prozent jedoch sehr gering ist, wurde in der Auswertung der Ergebnisse auf die Gruppe der immatrikulierten Studierenden fokussiert, sodass sich eine Analysestichprobe von n=11.894 Studierenden ergibt. Eine Repräsentativität der Stichprobe ist über einen Merkmalsabgleich mit der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks sowie den Zensusdaten des Statistischen Bundesamtes gegeben.
Themenkomplexe	Image der (dualen) Berufsbildung, Attraktivität der (dualen) Berufsbildung im individuellen Bildungsverlauf Studierender, Berührungspunkte mit der bzw. Wissen über die (duale) Berufsbildung, Rolle von Informations- und Beratungsangeboten
Quelle: eigene Darstellung	

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse hinsichtlich des Images der dualen Berufsausbildung im Allgemeinen und anschließend hinsichtlich des Images einzelner Ausbildungsberufe dargestellt.

3.1 Das Image der dualen Berufsausbildung

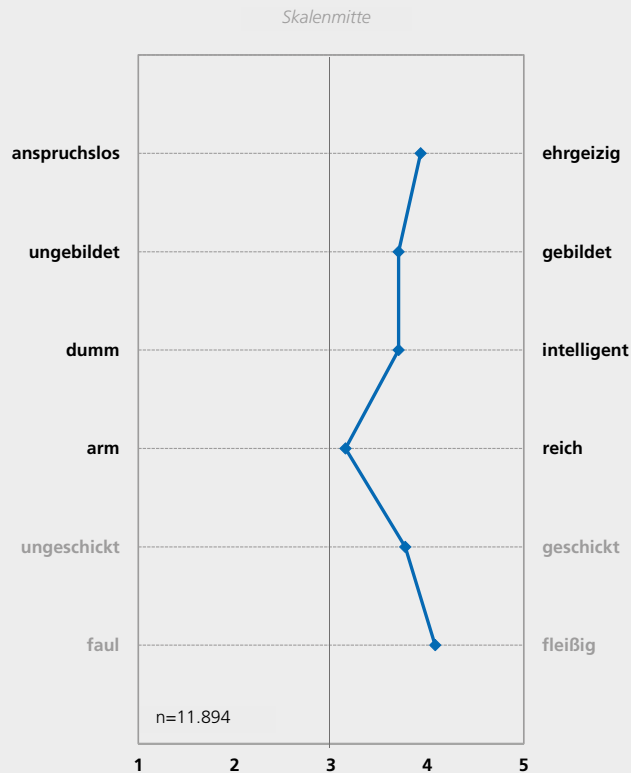
Wie bereits dargestellt spielt das Image, das mit bestimmten Berufen assoziiert wird, eine entscheidende Rolle im Kontext von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen. Um das Image der dualen Berufsausbildung im Allgemeinen ermitteln zu können, wurden die Studierenden gebeten, Personen, die über einen dualen Ausbildungsabschluss verfügen, hinsichtlich vorgegebener Eigenschaften zu bewerten. Hierfür wurde auf das Verfahren des semantischen Differenzials nach OSGOOD, SUCI und TANNENBAUM (1957) zurückgegriffen. Das semantische Differenzial ist ein Skalierungsverfahren, das insbesondere in der Markt-

forschung zur Messung des Images von Personen oder Objekten genutzt wird. Dabei werden den Befragten Skalen mit bipolaren Wortpaaren zur Merkmalsbeschreibung (z. B. „dumm“ versus „intelligent“) vorgelegt, auf denen sie eine Person oder ein Objekt bewerten sollen. Die Assoziationen, die die Befragten mit einer Person bzw. einem Objekt verbinden, lassen sich über diese Bewertung ausdrücken und somit können Aussagen über das Image der Person bzw. des Objekts getroffen werden (vgl. HAMMANN/ERICHSON 1990).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden den Studierenden sechs bipolare Wortpaare auf einer fünfstufigen Skala vorgelegt. Dabei wurden negative Merkmalsausprägungen (z. B. „ungebildet“) mit dem Wert 1, positive Merkmalsausprägungen (z. B. „gebildet“) mit dem Wert 5 codiert. Die zugrunde liegenden Merkmale wurden auf Basis der in Kapitel 2 erwähnten BIBB-Schülerbefragung zum Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen ausgewählt. Über die vier für das Ansehen bzw. Prestige einer Person maßgeblichen Eigenschaften hinaus wurden zwei weitere bipolare Wortpaare zu den Eigenschaften Geschicklichkeit und Fleiß einbezogen, die nach Ergebnissen der BIBB-Schülerbefragung zwar weniger maßgeblich für das Prestige einer Person sind, aber dennoch zur Bestimmung des Images von Berufen bzw. Berufsträgerinnen und Berufsträgern herangezogen werden können (vgl. EBERHARD/SCHOLZ/ULRICH 2009, S. 11). Diese werden differenziert zu den übrigen Eigenschaften betrachtet.

Die Auswertung des semantischen Differenzials hinsichtlich der prestigebildenden Merkmale Ehrgeiz, Bildung, Intelligenz und Reichtum zeigt, dass Studierende Personen, die über einen dualen Ausbildungsabschluss verfügen, mit einem arithmetischen Mittel von 3,93 ein verhältnismäßig hohes Maß an Ehrgeiz zuschreiben (Abbildung 1). Am schlechtesten fällt die Einschätzung hinsichtlich des Merkmals Reichtum aus. Hier wird lediglich ein Wert von 3,15 erzielt, was jedoch immer noch über dem Skalenmittel von 3 liegt. Über die vier Merkmale hinweg ergibt sich ein Mittelwert von 3,62. Werden die Werte für die Merkmale Geschick und Fleiß hinzugezählt, ergibt sich ein Gesamtmittelwert von 3,72. Dies bedeutet, dass Studierende Personen mit dualen Berufsabschluss insgesamt für angesehen halten und das Image der dualen Berufsausbildung somit positiv bewertet wird.

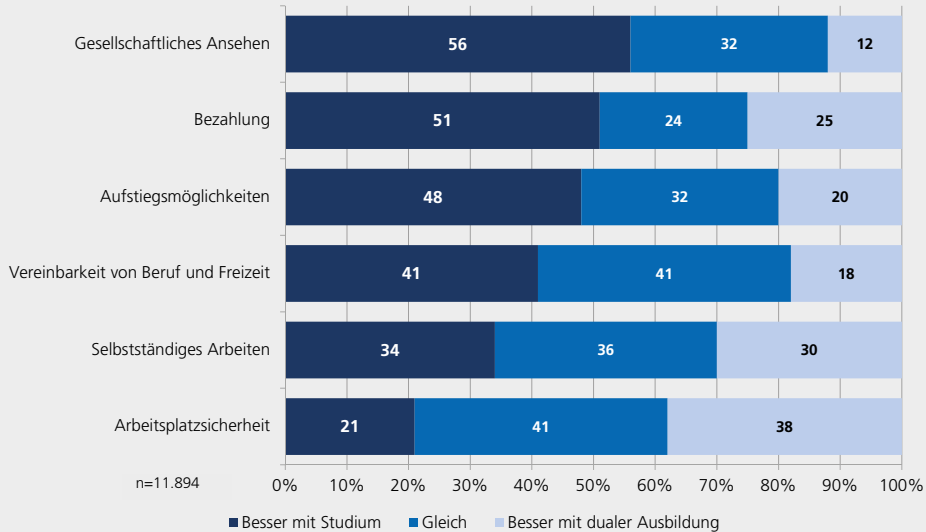
Abbildung 1: Semantisches Differenzial zur dualen Ausbildung im Allgemeinen



Quelle: BIBB/MU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

An anderer Stelle zeigt sich bei einem Vergleich zwischen Berufsausbildung und Studium, dass die Studierenden das Ansehen von Personen mit Studienabschluss noch deutlich höher einschätzen. Gefragt nach den erwarteten Perspektiven für Personen mit Berufsabschluss gegenüber solchen mit Studienabschluss gibt mehr als die Hälfte der Studierenden hinsichtlich des gesellschaftlichen Ansehens an, dass dieses mit einem Studienabschluss besser sei (Abbildung 2). Hingegen schätzen nur 12 Prozent der Befragten das Ansehen bei Personen mit Ausbildungsabschluss als besser ein. Ebenfalls hinsichtlich der erwarteten Bezahlung sieht über die Hälfte der Studierenden einen Vorteil für Personen mit Studienabschluss, was sich mit den Analyseergebnissen des semantischen Differenzials deckt.

Abbildung 2: Vergleichende Einschätzung der Studierenden hinsichtlich erwarteter Perspektiven nach Erwerb eines Studien- bzw. Ausbildungsabschlusses (in %)



Quelle: BIBB/MU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

Einen Vorteil in einem Ausbildungsabschluss gegenüber einem Studienabschluss sehen die Studierenden lediglich hinsichtlich des Aspekts Arbeitsplatzsicherheit. 38 Prozent der Befragten schätzt diese für Personen mit Ausbildungsabschluss als besser ein, während gerade einmal 21 Prozent diese Aussage für Personen mit Studienabschluss treffen. Dieser Befund spielt eine nicht unbedeutende Rolle im Kontext der Bildungs- und Berufswahlentscheidung, wie verschiedene Untersuchungen, so auch die europäische Studie „7eu – Detailed Methodological Approach to Understanding Vocational Education and Training“², zeigen. Im Rahmen dieser von der Europäischen Kommission geförderten Studie wurden zwischen 2010 und 2012 insgesamt rund 15.000 Schüler/-innen in sieben europäischen Ländern, die sich in einer dualen Ausbildung befanden, unter anderem zu ihren Karriere- und Lebenszielen befragt. Die Auswertung der deutschen Teilbefragung mit einer Netto-Stichprobe von 5.377 Schülerinnen und Schülern hat ergeben, dass nahezu jede/-r Auszubildende (93 %) im dualen System vorrangig nach einem Beruf strebt, der Arbeitsplatzsicherheit bietet. Ein hohes gesellschaftliches Ansehen wird hingegen nur von rund der Hälfte der Auszubildenden (49 %) angestrebt, so die Ergebnisse der Studie (vgl. LAUB/FUCHS 2013, S. 11).

2 Details zur Studie finden sich online unter <http://www.7eu-vet.org/>

3.2 Das Image einzelner Berufe

Neben dem Image der dualen Berufsausbildung im Allgemeinen wurde im Zuge der Studierendenbefragung vom BIBB und der Universität Maastricht auch das Image einzelner Berufe aus Sicht der Studierenden erhoben. Hierzu wurden die Studierenden ($n=11.894$) – ebenfalls unter Verwendung eines semantischen Differenzials – gebeten, Personen anhand des von ihnen ausgeübten Berufs zu bewerten. Dabei wurde jeder/jedem Befragten zufällig einer von 15 vordefinierten Berufen³ zugewiesen ($768 < n < 832$).

Studierende bewerten das Image der Fachinformatikerin bzw. des Fachinformatikers am positivsten (Abbildung 3). Für die vier prestigebildenden Merkmale Ehrgeiz, Bildung, Intelligenz und Reichtum ergibt sich für diesen Beruf ein arithmetisches Mittel von 3,74, wobei er hinsichtlich des Merkmals Intelligenz mit einem Mittelwert von 4,15 am besten bewertet wird. Werden die Werte für die Merkmale Geschick und Fleiß mit einbezogen, ergibt sich ein minimal schlechterer Gesamtmittelwert (3,71).

Anders verhält es sich mit dem Beruf der Gebäudereinigerin bzw. des Gebäudereinigers. Diesem wird von den Studierenden das schlechteste Image zugeschrieben. Während sich für die prestigebildenden Merkmale ein Mittelwert von 2,55 ergibt, liegt das Gesamtmittel unter Hinzuziehen der Merkmale Geschick und Fleiß bei immerhin 2,97. Das Image der Gebäudereinigerin bzw. des Gebäudereinigers profitiert also stärker von der Berücksichtigung der Merkmale Fleiß und Geschick als das Image der Fachinformatikerin bzw. des Fachinformatikers hierdurch einbüßt. Insgesamt assoziieren Studierende vor allem mit handwerklichen Berufen ein erhöhtes Maß an Fleiß und Geschick (Tabelle 2).

Gleichzeitig zeigt sich durch die Aufschlüsselung nach einzelnen Berufen, dass handwerkliche Berufe bei den Studierenden mit einem deutlich schlechteren Ansehen einhergehen als Berufe in den Bereichen Industrie und Handel. Damit liefern die Untersuchungsergebnisse zwar zunächst keine neuen Erkenntnisse, jedoch können Aussagen, die bisher nur auf Basis von Schülerinnen und Schülern getroffen werden konnten, auch für die Gruppe der Studierenden belegt werden.

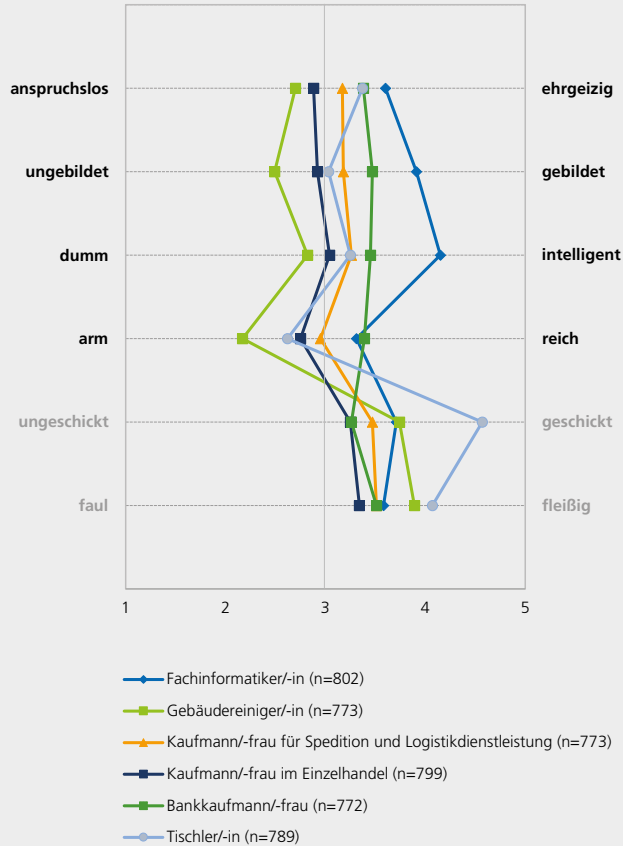
3 Folgende duale Ausbildungsberufe wurden in die Auswahl aufgenommen: Fachinformatiker/-in, Medizinischel/-r Fachangestellte/-r, Tischler/-in, Forstwirt/-in, Bankkaufmann/-frau, Dachdecker/-in, Hotelkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung, Fachkraft für Schutz und Sicherheit, Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel, Kaufmann/-frau für Büromanagement, Friseur/-in, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Gebäudereiniger/-in. Zusätzlich wurde der Beruf der Pilotin bzw. des Piloten zu Referenzzwecken mit aufgenommen.

Tabelle 2: Semantisches Differenzial zu einzelnen Berufen (Mittelwerte; Skalennittel=3)

Beruf	Ehrgeiz	Bildung	Intelligenz	Reichtum	Geschick	Fleiß	gesamt
1. Pilot/-in (n=805)	4,30	3,94	4,11	4,02	4,35	4,05	4,13
2. Fachinformatiker/-in (n=802)	3,60	3,91	4,15	3,31	3,71	3,58	3,71
3. Medizinische/-r Fachangestellte/-r (n=781)	3,61	3,66	3,62	3,12	3,87	3,91	3,63
4. Tischler/-in (n=789)	3,37	3,03	3,25	2,62	4,57	4,07	3,49
5. Forstwirt/-in (n=821)	3,21	3,29	3,30	2,74	4,08	3,95	3,43
6. Bankkaufmann/-frau (n=772)	3,38	3,47	3,45	3,39	3,26	3,51	3,41
Durchschnitt aller Berufe	3,26	3,19	3,32	2,90	3,78	3,71	3,36
7. Dachdecker/-in (n=796)	3,14	2,84	3,05	2,63	4,40	4,02	3,35
8. Hotelkaufmann/-frau (n=768)	3,27	3,12	3,19	2,81	3,69	3,89	3,33
9. Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung (n=773)	3,17	3,18	3,26	2,95	3,47	3,51	3,26
10. Fachkraft für Schutz und Sicherheit (n=783)	3,18	3,06	3,18	2,75	3,63	3,51	3,22
11. Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel (n=773)	3,17	3,17	3,26	2,96	3,30	3,44	3,22
12. Kaufmann/-frau für Büromanagement (n=827)	3,11	3,23	3,24	3,00	3,26	3,42	3,21
13. Friseur/-in (n=832)	2,88	2,57	2,83	2,26	4,14	3,60	3,05
14. Kaufmann/-frau im Einzelhandel (n=799)	2,88	2,92	3,04	2,75	3,25	3,34	3,03
15. Gebäudereiniger/-in (n=773)	2,70	2,49	2,82	2,17	3,74	3,89	2,97

Quelle: BIBB/IMU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

Abbildung 3: Semantisches Differenzial zu ausgewählten dualen Ausbildungsberufen



Quelle: BIBB/MU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

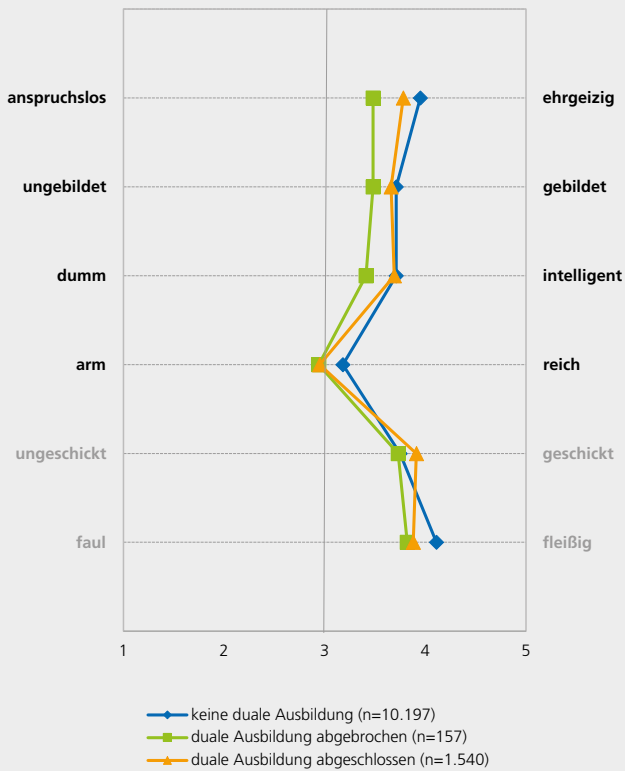
4. Determinanten der Imagebewertung

Im Zentrum der Untersuchung stand nicht nur die Frage, welches Image duale Ausbildungsberufe unter Studierenden haben, sondern ebenso, ob und welche Determinanten der Imagebewertung sich empirisch belegen lassen. Hierzu wurden im Vorfeld der Erhebung verschiedene Hypothesen gebildet, die auf der Annahme eines Zusammenhangs u. a. zwischen beruflicher Vorbildung und Image- bzw. Attraktivitätsbewertung sowie belegtem Studienfach und Image- bzw. Attraktivitätsbewertung basieren.

4.1 Berufliche Vorbildung als Determinante

Als eine Determinante der Imagebewertung kann die *berufliche Vorbildung der Studierenden* betrachtet werden. Dahinter verbirgt sich folgende Hypothese: Je mehr Berührungspunkte Studierende in ihrer (beruflichen) Sozialisation mit der Berufsbildung hatten, desto positiver falle die Bewertung von Attraktivität und Image der Berufsbildung aus. Dieser Zusammenhang wurde jedoch anhand der Untersuchungsergebnisse widerlegt. Tendenziell bewerten Studierende, die bereits über eine berufliche Vorbildung verfügen, die Berufsausbildung sogar schlechter als diejenigen Studierenden ohne berufliche Vorbildung (Abbildung 4).

Abbildung 4: Semantisches Differenzial zur dualen Ausbildung im Allgemeinen differenziert nach beruflicher Vorbildung



Quelle: BIBB/MU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

Bei einem Vergleich der Studierenden, die bisher keine duale Ausbildung begonnen haben, mit Studierenden, die über eine abgeschlossene duale Ausbildung verfügen, ergibt sich für die Merkmale Ehrgeiz, Bildung, Intelligenz und Reichtum in den Mittelwerten eine Differenz

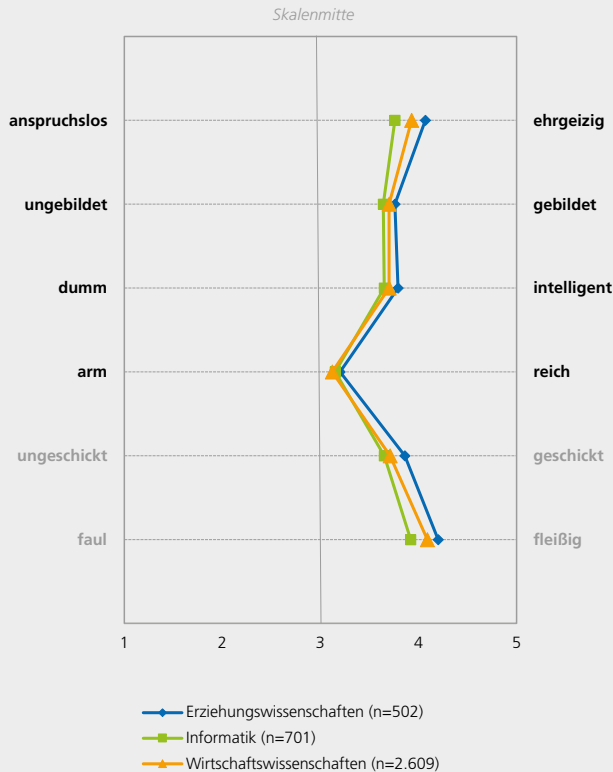
von 0,12 Punkten (3,64 vs. 3,52). Im Vergleich zu Studierenden, die zuvor bereits eine Ausbildung abgebrochen haben, verdreifacht sich diese Differenz sogar nahezu auf 0,31 Punkte (3,64 vs. 3,33). Dabei bewerten Studierende mit beruflicher Vorbildung die Dimension Reichtum besonders negativ. Ohne dass mit der Untersuchung kausale Zusammenhänge belegt werden können, ist diesbezüglich zu vermuten, dass die in den Augen der Studierenden schlechteren Verdienstmöglichkeiten für Absolventinnen und Absolventen des Berufsbildungssystems (vgl. Abbildung 2) bei der Entscheidung, nach einer abgebrochenen oder abgeschlossenen Berufsausbildung ein Hochschulstudium aufzunehmen, zum Teil eine Rolle gespielt haben. Zudem kann die Vermutung angestellt werden, dass die Gründe für eine insgesamt schlechtere Bewertung der dualen Berufsausbildung durch Studierende, die zuvor eine duale Ausbildung abgebrochen haben, mit den Motiven des Ausbildungsabbruchs einhergehen, was im Rahmen der Untersuchung jedoch nicht näher erhoben wurde.

4.2 Belegtes Studienfach als Determinante

Als eine weitere Determinante kann das belegte *Studienfach der Studierenden* identifiziert werden, wenngleich dieses im Vergleich zur beruflichen Vorbildung einen geringeren Einfluss auf die Imagebewertung hat (Abbildung 5). Die Auswertung des semantischen Differenzials nach belegtem Studienfach zeigt, dass Studierende des Fachs Erziehungswissenschaften das Image der dualen Berufsausbildung im Allgemeinen mit einem arithmetischen Mittel von 3,81 am positivsten bewerten.

Insbesondere hinsichtlich des Merkmals Ehrgeiz schätzen Studierende des Fachs Erziehungswissenschaften Personen mit einem dualen Ausbildungsabschluss positiver ein als Studierende des Fachs Informatik, die das Image der dualen Berufsausbildung insgesamt mit einem Mittelwert von 3,63 am schlechtesten bewerten. Für das Merkmal Reichtum lassen sich die geringsten Unterschiede in der Bewertung zwischen Studierenden der verschiedenen Studienfächer erkennen. Hier liegt die Bewertung der Studierenden aller Fächer nur knapp über dem Skalenmittel von 3.

Abbildung 5: Semantisches Differenzial zur dualen Ausbildung im Allgemeinen differenziert nach belegtem Studienfach (Auswahl)



Quelle: BIBB/MU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

4.3 Weitere Determinanten

Neben belegtem Studienfach sowie beruflicher Vorbildung der Studierenden kann auch das *Geschlecht* als Determinante betrachtet werden. Bei Frauen hat die duale Berufsausbildung ein leicht besseres Image (3,78) als bei Männern (3,64) inne. Insbesondere die Merkmale Ehrgeiz, Bildung und Fleiß schätzen Frauen positiver ein als Männer.

Keine Abweichungen lassen sich hingegen bei einer Differenzierung nach dem *Bildungshintergrund der Eltern* als unabhängiger Variable feststellen. Die im Vorfeld der Untersuchung formulierte Hypothese, dass Studierende mit einer nichtakademischen Bildungsherkunft das Image der beruflichen Bildung positiver bewerten als Studierende mit einer akademischen Bildungsherkunft, wurde somit widerlegt. Es zeigt sich weder ein positiver,

noch ein negativer Zusammenhang. Somit kann die Bildungsherkunft nicht als Determinante der Imagebewertung angenommen werden.

Dieses trifft ebenfalls auf die unabhängige Variable *Migrationshintergrund* zu. Zur Erfassung des Migrationshintergrundes wurden die Studierenden befragt, ob sie ihre Kindheit zu Teilen im Ausland verbracht haben, ob mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, ob vor Deutsch eine andere Sprache erlernt wurde und ob mindestens ein Elternteil nicht über einen deutschen Pass verfügt. Wurde mindestens eine dieser Fragen bejaht, wurde die bzw. der Befragte als Studierende/-r mit Migrationshintergrund definiert. Die Auswertung des semantischen Differenzials zeigt, dass Studierende mit und ohne Migrationshintergrund Personen mit einem dualen Ausbildungsberuf über alle Merkmale hinweg nahezu identisch bewerten. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Migrationshintergrund und Imagebewertung der dualen Berufsausbildung kann nicht bestätigt werden (Tabelle 3).

5. Konsequenzen für die Übergangsgestaltung von der hochschulischen in die berufliche Bildung

Insgesamt ist das Image der dualen Berufsausbildung unter Studierenden in Deutschland als durchaus positiv zu bezeichnen, wengleich sich mit Blick auf einzelne Ausbildungsberufe zum Teil deutliche Unterschiede feststellen lassen. Insbesondere handwerkliche und ohnehin bereits wenig nachgefragte Berufe wie Gebäudereiniger/-in werden von den Studierenden hinsichtlich ihres Images eher negativ bewertet. Da unter Berücksichtigung weiterer Untersuchungsergebnisse die Vermutung angestellt werden kann, dass sich Studierende im Fall eines Studienausstiegs häufig hin zu studienfachaffinen Ausbildungsberufen orientieren würden, sollte zunächst betrachtet werden, zu welchen Studiengängen sich überhaupt verwandte Ausbildungsberufe identifizieren lassen.

Hinsichtlich der Übergangsgestaltung liefert die Studie Belege dafür, dass beispielsweise über „Kennenlernpraktika“ Transitionen von Studierenden bzw. Studienausstiegenden in die Berufsausbildung befördert werden können. Im Rahmen dieser erhalten Studierende nicht nur die Möglichkeit, sich ein konkretes Bild von einer Ausbildung sowie dem jeweiligen Ausbildungsbetrieb zu machen. Es können auch bestehende Unsicherheiten, diskrepante Erwartungshaltungen und Vorbehalte sowohl aufseiten der Studierenden als auch der Betriebe abgebaut werden. Förderlich könnte es zudem sein, unterstützende Angebote zu entwickeln, die in der Ansprache noch stärker die spezifischen Bedarfe verschiedener Zielgruppen berücksichtigen (z. B. Studierende mit/ohne berufliche Vorkenntnisse).

Mit der zugrunde liegenden Untersuchung konnten erste Erkenntnisse hinsichtlich des Images der beruflichen Bildung aus Sicht der Studierenden sowie der Attraktivität beruflicher Bildungsangebote für deren individuelle Bildungsverläufe gewonnen werden. Es werden jedoch weitere Arbeiten notwendig sein, um Erfolgsfaktoren der Übergangsgestaltung

Tabelle 3 : Semantisches Differenzial zur dualen Ausbildung im Allgemeinen differenziert nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund (Mittelwerte; Skalennittel=3)

	Ehrgeiz	Bildung	Intelligenz	Reichtum	Geschick	Fleiß	gesamt
Studierende gesamt (n=11.894)	3,93	3,70	3,70	3,15	3,77	4,08	3,72
Geschlecht							
Männlich (n=4.929)	3,81	3,59	3,62	3,14	3,71	3,97	3,64
Weiblich (n=6.965)	4,00	3,79	3,77	3,16	3,82	4,16	3,78
Bildungshintergrund der Eltern							
Beide Eltern ohne Hochschulabschluss (n=6.454)	3,93	3,72	3,72	3,14	3,78	4,08	3,73
Ein Elternteil mit Hochschulabschluss (n=3.052)	3,95	3,70	3,71	3,17	3,77	4,10	3,73
Beide Elternteile mit Hochschulabschluss (n=2.388)	3,88	3,67	3,67	3,15	3,75	4,06	3,70
Migrationshintergrund							
Migrationshintergrund nicht vorhanden (n=7.016)	3,95	3,69	3,70	3,14	3,79	4,10	3,73
Migrationshintergrund vorhanden (n=3.383)	3,92	3,67	3,68	3,15	3,75	4,07	3,71

Quelle: BIBB/MU-Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung 2015

zu identifizieren, auf deren Grundlage die entsprechenden Angebote zur Unterstützung des Übergangs weiterentwickelt werden können.

Weitere Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch auch, dass eine duale Berufsausbildung im Fall eines Studienausstiegs trotz positivem Image nur von weniger als einem Drittel der Studierenden, die bereits Zweifel am erfolgreichen Abschluss ihres Studiums hegen, als attraktive Anschlussoption wahrgenommen wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die in der Gesellschaft trotz langjähriger Durchlässigkeitsbemühungen immer noch ausgeprägte Wertehierarchie, die akademische Bildungsgänge als höherwertig gegenüber der beruflichen Bildung einstuft, durch imagefördernde Maßnahmen überhaupt unterminiert werden kann.

Literatur

- BAUMERT, Jürgen u. a.: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: MAAZ, Kai u. a. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34. Bonn, Berlin 2010 – URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_34.pdf (Stand: 04.07.2018)
- CDU; CSU; SPD: Deutschlands Zukunft gestalten – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Berlin 2013 – URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/72488/336570/be89704c0e89fe01a1594f00c5acc938/2013-12-17-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1> (Stand: 04.07.2018)
- EBBINGHAUS, Margit u. a.: Image der dualen Berufsausbildung in Deutschland – Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2012. Bonn 2013 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ergebnisse_20130222.pdf (Stand: 04.07.2018)
- EBERHARD, Verena; SCHOLZ, Selina; ULRICH, Joachim Gerd: Image als Berufswahlkriterium – Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 3, S. 9–13
- FORSSBOHM, Doreen: Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. In: bwp@ (2014) 27 – URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/forssbohm> (Stand: 04.07.2018)
- GUGGENBERGER, Helmut: Hochschulzugang und Studienwahl. Klagenfurt 1991
- HAMMANN, Peter; ERICHSON, Bernd: Marktforschung. 2. Auflage. Stuttgart 1990
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule 1/2017). Hannover 2017 – URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (Stand: 04.07.2018)

- LAUB, Simon; FUCHS, Marek: Motive, Karriere- und Lebensziele von Auszubildenden – Warum sich Jugendliche in Deutschland für eine bestimmte Berufsausbildung entscheiden. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42 (2013) 4, S. 10–13
- LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail: Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior* (1994) 45, S. 79–122
- OSGOOD, Charles E.; SUCI, George; TANNENBAUM, Percy: *The measurement of meaning*. Urbana 1957
- MAIER, Tobias u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB REPORT 23/2014
- Müller, Romano: *Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendlicher*. Bern 2009
- SCHNEIDER, Heidrun; FRANKE, Barbara: *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten – Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Forum Hochschule 6 | 2014. Hannover 2014 – URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201406.pdf (Stand: 04.07.2018)
- TILLMANN, Frank u. a.: *Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen*. Band 17 der Reihe *Berufsbildungsforschung*. Bonn 2014 – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_17.pdf (Stand: 04.07.2018)
- ULRICH, Joachim Gerd; KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena: *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen*. Bonn 2006 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_23103.pdf (Stand: 04.07.2018)

Silvia Annen

► **Anerkennung von Hochschulleistungen bei Fortbildungsprüfungen im Einzelhandel**

Im Jahr 2014 wurden die beiden wichtigsten Fortbildungen des Einzelhandels novelliert. Die Zulassungsvoraussetzungen berücksichtigen Studienaussteiger/-innen erstmals explizit als Zielgruppe. Die Intention war, die Durchlässigkeit von den Hochschulen in die berufliche Fortbildung zu fördern sowie die Fortbildung für eine unter Rekrutierungsgesichtspunkten attraktive Zielgruppe zu öffnen. Die Absolvierung einer Aufstiegsfortbildung ist speziell im Einzelhandel attraktiv, da beruflich qualifizierte Personen in der Branche gute Karriereperspektiven haben. Die Einführung von Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen schafft wichtige Bezugspunkte und bietet Entwicklungspotenziale für die Gleichwertigkeit von sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

1. Kurze Charakterisierung der Branche

Der Einzelhandel ist mit 400.000 Unternehmen und einem Umsatz von rund 430 Milliarden Euro nach Industrie und Handwerk die drittgrößte Wirtschaftsbranche in Deutschland (vgl. HDE 2013, o. S.). Dabei wird die Branche durch mittelständische Unternehmen geprägt. So haben nur ein Prozent der Einzelhandelsbetriebe mehr als 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Neun Prozent der Betriebe beschäftigen zwischen 20 und 99 Beschäftigten. Der überwiegende Teil der Einzelhandelsbetriebe (90 %) beschäftigt weniger als 20 Mitarbeiter/-innen (vgl. HDE 2013a, S. 5).

Die Branche befindet sich bereits seit einiger Zeit im Umbruch. So dominieren einige wenige große Ketten den Markt. Unter ihrem Dach befinden sich mehrere (nach außen oftmals eigenständige) Unternehmen. Die Palette großer Handelsunternehmen umfasst neben Lebensmitteln und Mode auch beispielsweise Unterhaltungselektronik und Baumarktbedarf (vgl. BMBF 2008, S. 6). Insgesamt ist der Einzelhandel sehr heterogen – durch seine unterschiedlichen Betriebsformen, Betriebsgrößen, Sortiments- und Bedarfsstrukturen. Er befindet sich seit Jahren in einem Strukturwandel, der durch konjunkturelle Schwankungen ge-

fördert wird. Kennzeichen dieser Entwicklungen sind unter anderem Rationalisierungs- und Konzentrationsprozesse. Durch den zunehmenden Preiswettbewerb verschieben sich zudem die Marktanteile der Betriebsformen. So schrumpfen die Marktanteile der inhabergeführten Fachgeschäfte und der Warenhäuser, während die der Selbstbedienungswarenhäuser, der Verbraucher- und Selbstbedienungssupermärkte sowie der Fachmärkte zunehmen. Darüber hinaus haben sich neue Konkurrenzsituationen in Bezug auf die Vertriebs- und Absatzwege entwickelt. So ist insbesondere der Onlinehandel weiter auf dem Vormarsch und stellt eine zunehmende Herausforderung für den stationären Handel dar (vgl. BRÖTZ/PAULINI-SCHLOT-TAU/TRAPPMANN-WEBERS 2007, S. 262f.).

2. Rekrutierungsstrategien, Qualifizierungswege und Beschäftigungsstrukturen im Einzelhandel unter Bezugnahme auf den Deutschen Qualifikationsrahmen

Mit gut 3,1 Millionen Beschäftigten ist der Einzelhandel einer der größten Arbeitgeber in Deutschland. Dabei wird in der Branche wie in kaum einer anderen der benötigte Führungskräftenachwuchs auch selbst aus- und fortgebildet. Etwa 80 Prozent der leitenden Positionen im Einzelhandel nehmen beruflich qualifizierte Fachkräfte ein, deren Karriereweg innerhalb des Einzelhandels stattfand. Hingegen beträgt der Anteil der Führungskräfte, die unmittelbar nach ihrem Hochschulabschluss in der Branche tätig werden, lediglich ein Fünftel, womit der Anteil deutlich unterhalb dem der Gesamtwirtschaft (40 bis 45 Prozent) liegt. Der Einzelhandel bietet wie keine zweite Branche auch Nichtakademikerinnen und -akademikern die Möglichkeit, in Führungspositionen aufzusteigen (vgl. DÖRRIES 2015).

Als einer der größten Ausbildungsbereiche in Deutschland bietet der Einzelhandel vielfältige Aufstiegsmöglichkeiten, schwerpunktmäßig im Inland. Der Handelsverband Deutschland (HDE) nennt folgende typische Karrierestationen: Erstverkäufer/-in, Substitut/-in auch stellvertretende/r Abteilungsleiter/-in, Verkaufsstellenleiter/-in, Filialleiter/-in, Abteilungsleiter/-in, Einkäufer/-in, Werbeleiter/-in, Personalleiter/-in, Geschäftsführer/-in sowie selbstständige/-r Unternehmer/-in. Die Bezeichnungen und Hierarchiestufen sind je nach Unternehmenstypen und -größen unterschiedlich (vgl. BMBF 2008, S. 6). Da der Bedarf nach Führungspersonal auf der mittleren Ebene in der Branche groß ist, sind Unternehmen oft bereit, Karrierewillige während des Lern- und Prüfungsprozesses der Aufstiegsfortbildung oder im dualen Studium zeitlich und finanziell zu unterstützen (vgl. BMBF 2011, S. 23).

Neben der Fortbildung ist der Einzelhandel aufgrund seines hohen Bedarfs an Fachkräften auch in der Ausbildung sehr aktiv und bildet seit vielen Jahren überdurchschnittlich viele junge Leute aus. Die Ausbildungsquote liegt im Einzelhandel höher als in der Gesamtwirtschaft. Dabei wird ein großer Teil der erfolgreichen Auszubildenden von den Handelsunternehmen in eine Beschäftigung übernommen. Die jungen Fachkräfte haben innerhalb der Betriebe aufgrund verschiedener Aufstiegsfortbildungen gute Karrieremöglichkeiten. Die hohe Ausbildungsleistung des Handels findet sich auch seit mehreren Jahren in der Statistik der Neuabschlüsse für Ausbildungsberufe wieder. Hier führten die beiden Kernberufe der Bran-

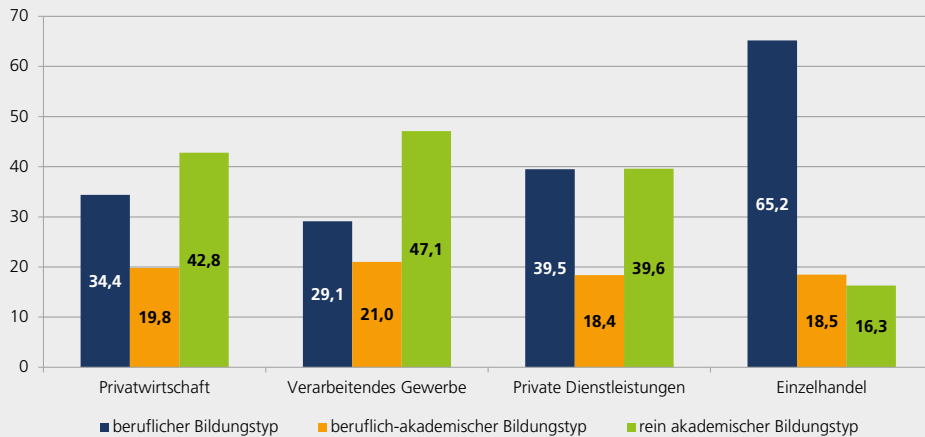
che „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ sowie „Verkäufer/-in“ die Liste der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe in den vergangenen Jahren an, was sich lediglich durch die Novellierung und Zusammenlegung der Büroberufe zuletzt änderte (vgl. HDE 2013a, S. 13 f.).

Die Unternehmen des Einzelhandels rekrutieren ihre Fach- und Führungskräfte in großer Zahl durch das in der Branche etablierte System der beruflichen Aus- und Fortbildung. So haben knapp 90 Prozent der Beschäftigten im Einzelhandel eine Berufsausbildung, eine Fortbildung oder ein Studium abgeschlossen. Hingegen haben lediglich gut zehn Prozent ohne einen entsprechenden Ausbildungsabschluss einen Arbeitsplatz im Einzelhandel gefunden. Gleichzeitig steigert der Einzelhandel seit einigen Jahren die Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, sodass der Akademikeranteil in der Branche inzwischen insgesamt neun Prozent beträgt (vgl. HDE 2013a, S. 16f.).

FRANZ und VOSS-DAHM (2011) bilden zur Untersuchung der Qualifizierungswege von Führungskräften in der Privatwirtschaft insgesamt drei Bildungstypen. In Anlehnung an KRUSE u. a. (2009) unterscheiden sie den „rein beruflichen“, den „beruflich-akademischen“ und den „rein akademischen“ Bildungstyp; diese unterscheiden sich durch die Zusammensetzung der Bildungsabschlüsse aus dem beruflichen und dem allgemeinen Bildungssystem (vgl. hierzu ausführlich FRANZ/VOSS-DAHM 2011, S. 2f.). Der Einzelhandel zeichnet sich durch einen auffällig hohen Anteil rein beruflich qualifizierter Führungskräfte aus (siehe Abbildung 1). So qualifizieren sich fast zwei Drittel der Führungskräfte ausschließlich über das berufliche Bildungssystem für eine verantwortliche Position in der Branche. Bei Hinzurechnung des beruflich-akademischen Bildungstyps (Verbindung von beruflicher und hochschulischer Bildung) weisen mehr 83,7 Prozent der Führungskräfte im Einzelhandel eine abgeschlossene Berufsausbildung auf, während der Anteil der rein akademisch Qualifizierten mit 16,3 Prozent auffällig gering ist. Diese Daten belegen die große Akzeptanz des beruflichen Aus- und Fortbildungssystems in der Branche (vgl. FRANZ/VOSS-DAHM 2011, S. 6f.). Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet die regelmäßige Modernisierung der branchenbezogenen Aus- und Fortbildungsberufe. Im Jahr 2014 wurden die beiden zentralen Fortbildungsregelungen zur/zum Geprüfte/-n Handelsfachwirt/-in sowie zur/zum Geprüfte/-n Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel (vormals Geprüfte/-r Handelsassistent/-in) novelliert, deren Zulassungsvoraussetzungen im Weiteren näher betrachtet werden.¹ Im Ausbildungsbereich läuft derzeit die Neuordnung der Ausbildungsberufe Verkäufer/-in sowie Kaufmann/-frau im Einzelhandel.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei der Bezeichnung der beiden Fortbildungsabschlüsse im Weiteren der Zusatz „Geprüfte/-r“ weggelassen.

Abbildung 1: Bildungsprofile von Führungskräften nach Branche; Angaben in Prozent, Bezugsjahr 2008 (in %)



Quelle: FRANZ/VOSS-DAHM 2011, S. 4

Somit stehen im Handel den Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung auch die oberen Ebenen in den Unternehmen offen. Eine Besonderheit des Einzelhandels ist auch das seit Jahrzehnten praktizierte Modell der unmittelbaren Kombination von beruflicher Ausbildung mit beruflicher Aufstiegsfortbildung. Im Rahmen dieser sogenannten Abiturientenmodelle werden die Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, zumeist auch noch die Ausbildereignungsprüfung (AEVO) sowie einen der beiden oben genannten Fortbildungsabschlüsse erworben. Diese Qualifizierungswege werden gemeinsam von verschiedenen Handelsunternehmen und den Bildungseinrichtungen des Einzelhandels organisiert und durchgeführt. Ihre Absolventinnen und Absolventen haben sehr gute Chancen, rasch die erste Führungsposition auf der Ebene eines Filial- oder Abteilungsleiters/einer Filial- oder Abteilungsleiterin zu übernehmen (vgl. HDE 2013a, S. 16 f.).

Voss-DAHM (2011) benennt Gründe für die hohe Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse auf höheren Statuspositionen in Handelsunternehmen. So ist die berufliche Handlungsfähigkeit das wesentliche Kriterium bei der Auswahl von Führungskräften und der Besetzung entsprechender Positionen. Hierbei erstreckt sich berufliche Handlungsfähigkeit nicht nur auf die Steuerung warenbezogener Prozesse. Von herausragender Bedeutung sind in der Branche auch das tägliche Personalmanagement und die Mitarbeiterführung, da ein Großteil der Beschäftigten im Verkaufsbereich in Teilzeit- und Minijobs arbeitet. Aus diesem Grund werden angehende Führungskräfte im Handel in der Regel über Bildungsgänge wie berufliche Aufstiegsfortbildungen (in erster Linie Handelsfachwirt/-in sowie Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel bzw. vormals Handelsassistent/-in) oder auch duale Studiengänge qualifiziert.

Durch die Dualität der Lernorte und ist auch eine Verbindung von praktischen und theoretischen Lernphasen in den Curricula angelegt. Damit ist die Handelsbranche ein sehr gutes Beispiel für die unterschiedlichen Qualifikationsdimensionen und die damit verbundenen Anforderungen an Führungskräfte. So sind neben fachlichem Wissen insbesondere berufliche Fertigkeiten und personale Kompetenzen (Selbst- und Sozialkompetenz) von zentraler Bedeutung für das Anforderungsprofil von Führungskräften, was sich ebenfalls in der Ausgestaltung der entsprechenden Inhalte der Qualifizierungsprogramme widerspiegelt.

Die Vermittlung und Zertifizierung dieser Qualifikationsdimensionen ist traditionell ein Kennzeichen beruflicher Bildung. Vor diesem Hintergrund ermöglicht die Vorgehensweise die Einstufung von Bildungsgängen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), nämlich berufliche und akademische Bildungsgänge nicht nur auf Grundlage des vermittelten Fachwissens, sondern auch nach den vermittelten Fertigkeiten und personalen Kompetenzen zu bewerten, eine gleichwertige Anerkennung von beruflichen und akademischen Abschlüssen. Damit ist jedoch keine Gleichartigkeit der Abschlüsse gemeint, da sich diese durch den unterschiedlichen Zuschnitt der Qualifikationsinhalte unterscheiden (vgl. FRANZ/VOSS-DAHME 2011, S. 7f.). Es ist ein wichtiges Charakteristikum des Einzelhandels, dass sich hier die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Abschlüsse auch in der betrieblichen Praxis deutlich niederschlägt, insbesondere auch bei der Besetzung von Führungspositionen.

Auch seine Weiterbildungsleistungen hat der Einzelhandel in den vergangenen Jahren deutlich ausgebaut. So haben 2011 laut IAB-Betriebspanel 50 Prozent der Einzelhandelsbetriebe ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Weiterbildung ermöglicht. Gleiches gilt für die Beschäftigtenseite – so betrug im Jahr 2011 die Fortbildungsquote 31 Prozent (vgl. HDE 2013a, S. 17).

Die verschiedenen Aufstiegsfortbildungen des Handels werden teils von privaten Bildungseinrichtungen der Branche, aber auch von staatlich anerkannten Fachschulen angeboten. Neben den beiden zentralen Fortbildungen zum/zur Handelsfachwirt/-in sowie zum/zur Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel gibt es weitere Fortbildungsberufe, die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelt sind – so beispielsweise Fachkaufleute für Personal oder für Marketing, die Logistikfortbildungen oder den/die Fachwirt/-in für Visual Merchandising (vgl. HDE 2013a, S. 17f.). Absolventinnen und Absolventen konkurrieren mit akademisch gebildeten Absolventinnen und Absolventen zahlreicher betriebswirtschaftlicher Studiengänge mit unterschiedlich starkem Branchenbezug. An dieser Stelle sei auf die Studie des Deutschen Handwerksinstituts hingewiesen, in der die Berufswertigkeit und die Arbeitsmarktverwertbarkeit des Abschlusses Geprüfte/r Handelsfachwirt/-in mit einem Bachelor-Abschluss in Betriebswirtschaftslehre verglichen wurde (vgl. KLUMPP u. a. 2011). Im Kontext der Berufswertigkeitsuntersuchungen, deren Konzeption bereits 2008 erarbeitet wurde (vgl. hierzu DIART u. a. 2008), konnte in Bezug auf den Fortbildungsabschluss Handelsfachwirt/-in (IHK) und im Vergleich dazu auf Hochschulabschlüsse im Bereich der Betriebswirtschaftslehre die Berufswertigkeit von Studium und beruflicher Weiterbildung als ähnlich beschrieben werden (vgl. KLUMPP u. a. 2011). Auf der nächsthöheren Quali-

kationsebene (DQR-Niveau 7) ergeben sich mögliche Konkurrenzsituationen insbesondere zwischen den beruflich qualifizierten Betriebswirtinnen bzw. -wirten und den akademisch qualifizierten Absolventinnen und Absolventen der entsprechenden Masterstudiengänge. Hierauf wird im Weiteren noch vertieft bei der Betrachtung des Verhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung eingegangen.

Die Entwicklung und Implementierung des DQR haben sich auf beide Bildungsbereiche, sowohl Hochschul- als auch Berufsschulbildung, ausgewirkt. Im Bereich der beruflichen Bildung hat die Umsetzung des DQR dazu geführt, dass in Zukunft alle Bildungsgänge kompetenzorientiert gestaltet werden sollen, im Ausbildungs- sowie im Fortbildungsbereich. Die folgende Abbildung 2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Qualifikationen der Branche und deren Verortung im DQR.

Abbildung 2: Überblick über die Qualifikationen im Einzelhandel und deren Verortung im DQR

DQR-Niveau 3	DQR-Niveau 4	DQR-Niveau 5	DQR-Niveau 6	DQR-Niveau 7
Berufsbildung		Berufliche Weiterbildung		Hochschulsystem
Duale Studiengänge: ausbildungsintegrierend, praxisintegrierend, berufsintegrierend, berufsbegleitend				
	Kaufmann/-frau im Einzelhandel		Bachelor of international Retail Management	Master of (international) Retail Management
	Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel		Bachelor of Arts, Retail & Distribution	Master of Marketing and Sales
	Weitere Handelsberufe: Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk Drogist/-in Automobilkaufmann/-frau Buchhändler/-in Musikfachhändler/-in	Fachberater/-in, z. B. Wein, Bau- und Heimwerkerbedarf, andere Warenbereiche*	Geprüfte/-r Handelsfachwirt/in	Geprüfte/-r Betriebswirt/-in
Verkäufer/-in	Zusatzqualifikation: z. B. Fremdsprachen, E-Business etc.		Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel*	

*= diese Qualifikationen wurden noch nicht offiziell den DQR-Niveaus 5 und 6 zugeordnet

Quelle: eigene Darstellung

Im Zuge des DQR-Prozesses wurden Qualifikationen der beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildung dem Niveau 5 (z. B. Kfz-Servicetechniker/-in), dem Niveau 6 (z. B. Handwerksmeister/-in, Fachwirt/-in) und dem Niveau 7 (Strategischer Professional IT) zugeordnet. Dabei kommt insbesondere der Zuordnung der Meisterqualifikation und dem Bachelorabschluss auf Niveau 6 eine große Bedeutung bei der Herstellung von Gleichwertigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung zu. Das ist ein deutliches Signal dafür, dass beruflicher und sozialer Aufstieg sowie die persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung im Beschäftigungssystem auf zwei Wegen erreicht werden können. Dadurch können Karriereverläufe individueller, vielfältiger und – sofern die Zulassungsvoraussetzungen sowie die Gestaltung der Bildungsgänge es ermöglichen – flexibler über beide Bildungsbereiche hinweg gestaltet werden (vgl. BORN/NEHLS 2013, S. 43f.). Hierzu leisten die Neugestaltung der Zulassungsvoraussetzungen in den beiden zentralen Aufstiegsfortbildungen des Handels und die damit verbundene Öffnung für Studienaussteiger/-innen einen Beitrag. Born und Nehls weisen in diesem Zusammenhang auf das unklare Verhältnis zwischen den klassischerweise getrennten Organisationsformen der beruflichen Bildung, welche in der Regel unmittelbar oder mittelbar auf die Ausübung von Berufen vorbereiten, und der traditionell als höherwertig eingestuften allgemeinen bzw. akademischen Bildung hin. Es ist damit auch die umstrittene Wertigkeit der in den unterschiedlichen Bildungs- und Qualifizierungsbereichen erworbenen Abschlüsse verbunden. Dies führt dazu, dass zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungswegen nur eine geringe Verknüpfung besteht. Das Resultat ist, dass Qualifikationen, die in einem der beiden Bereiche erworben wurden, nur unter Schwierigkeiten zu einer Zulassung und/oder Anerkennung im anderen Bereich führen. Dadurch entstehen beim Übergang erhebliche Redundanzen. Bereits Gelerntes wird erneut vermittelt, wodurch sich Ausbildungszeiten verlängern (vgl. BORN/NEHLS 2013, S. 44).

3. Das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung unter besonderer Berücksichtigung des kaufmännischen Bereichs und des Handels

Das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung ist im nationalen Bildungsbericht „Bildung für Deutschland 2014“ folgendermaßen eingeschätzt: „Soll es nicht zu einer dysfunktionalen Konkurrenz um – demografisch bedingt – zurückgehende Schulabsolventenzahlen zwischen den großen Ausbildungssektoren kommen, bedarf es eines neuen ausbildungspolitischen Konzepts für beide Bereiche. Ein solches ins Leben zu rufen, erscheint wegen der grundlegenden institutionellen Differenz zwischen diesen beiden Bereichen extrem schwierig. Wie marktmäßige sowie korporatistische (duale Ausbildung) und politische Steuerung (Hochschule) zu gemeinsamen Konzepten kommen sollen, ist im Augenblick schwer ersichtlich – bleibt aber erforderlich“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S.12). Darüber hinaus wird eine stärkere Verzahnung beider Bildungsbereiche gefordert – wobei jedoch die spezifischen Profile beider Bereiche erhalten bleiben sollen (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 6).

Interessanterweise hat die Einführung von Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen eher zu einer Veränderung des Grundverständnisses und der Verfasstheit im Bereich der akademischen als in der beruflichen Bildung geführt. Dabei lässt sich im Bereich der Hochschulbildung eine substanzielle Bewegung in Richtung der Berufsbildung feststellen. Vielfach steht in Studiengängen inzwischen die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit gegenüber dem wissenschaftlichen Anspruch im Vordergrund (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 13f.). Gleichzeitig lassen sich etliche konkrete Schritte zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen identifizieren. Dabei wird auch deutlich, dass es eine Vielzahl von Maßnahmen und Möglichkeiten gibt, um die Durchlässigkeit von der beruflichen in die akademische Bildung zu fördern und zu verbessern (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 14f.). So bilden die Übergänge von beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschule derzeit den Kern der Durchlässigkeitsdiskussion (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 18ff.). Weniger Maßnahmen gibt es jedoch im Bereich der Berufsbildung, um die Durchlässigkeit aus dem akademischen Bereich heraus zu fördern. Hier bietet speziell der Bereich der beruflichen Fortbildung Qualifizierungs- und Entwicklungsperspektiven für die Gruppe der Studienaussteiger/-innen. Auch der Wissenschaftsrat sieht Handlungsbedarf beim Übergang von der akademischen in die berufliche Bildung. Aufseiten der Hochschulen sollten Beratungsangebote für vorzeitig Exmatrikulierte entwickelt werden. Aufseiten der Berufsbildung sollten Programme weiterentwickelt werden, die Exmatrikulierten einen möglichst nahtlosen Übergang in die Berufsbildung ermöglichen. Hier wird ein erheblicher Handlungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung von Verfahren für die Anrechnung von im Studium erbrachten Lernleistungen auf die Berufsbildung gesehen (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 36; WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 11ff.).

Im Weiteren sollen kurz die Bezüge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung hinsichtlich der entsprechenden Qualifikationen in den Blick genommen werden. Für Jugendliche mit Studienberechtigung scheinen die am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufe, die Handelsberufe attraktiv zu sein (vgl. Abbildung 3). Im Beruf Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel wurden 2012 insgesamt 7.653 neue Ausbildungsverträge mit Auszubildenden, die über eine Studienberechtigung verfügen, abgeschlossen. Dies entspricht einem Anteil von 49,3 Prozent. Im Einzelhandel wurden im gleichen Jahr 4.599 Neuverträge mit studienberechtigten Auszubildenden abgeschlossen, was 14,5 Prozent der Neuverträge entspricht (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 24).

Abbildung 3: Die sechs von Auszubildenden mit Studienberechtigung am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufe (BBiG/HwO)

Ausbildungsberufe	Neuabschlüsse von Auszubildenden mit Studienberechtigung	Anteil an allen Neuabschlüssen von Auszubildenden mit Studienberechtigung	Anteil an allen Neuabschlüssen (mit Vorbildungsangabe) des Berufs
	Anzahl	In %	In %
Industriekaufmann/-kauffrau (IH/HwEx)	12.834	9,8	65,1
Bankkaufmann/-kauffrau (IH/ÖD)	9.570	7,3	71,9
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel (IH/HwEx)	7.653	5,8	49,3
Bürokaufmann/-kauffrau (IH/HwEx)	5.982	4,6	30,4
Fachinformatiker/-in (IH/HwEx)	5.958	4,5	57,9
Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (IH/HwEx)	4.599	3,5	14,5

Quelle: FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 24; Bezugsjahr 2012; Neuabschlüsse

Bei der Betrachtung der Studierenden mit vorheriger abgeschlossener Berufsausbildung weisen vor allem technische sowie wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fächergruppen hohe Anteile auf. So liegen hier die Elektrotechnik und die Wirtschaftswissenschaften 2011 mit jeweils 32 Prozent vorne. Diese Daten weisen darauf hin, dass Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung häufig Fächer wählen, die einen Bezug zu ihrem erlernten Beruf haben. Dementsprechend sind die Anteile in den Fächergruppen mit fachlichen Bezügen zum Berufsbildungssystem am höchsten. Der Anteil der Warenkaufleute an den Studienanfängerinnen und Studienanfängern, die vor der Studienaufnahme eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, betrug im Wintersemester 2009/10 ebenso wie im Wintersemester 2011/12 jeweils 7 Prozent aller zuvor beruflich qualifizierten. Dieser Anteil liegt deutlich unter den sehr hohen Anteilen in den Fertigungsberufen (23 bzw. 21 %) sowie den Organisations-/Verwaltungs- und Büroberufen (23 bzw. 24 %).

Insgesamt verfügt rund ein Viertel aller Studierenden an deutschen Hochschulen über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Daten deuten darauf hin, dass das Hochschulstudium fachlich häufig an der Berufsausbildung anknüpft und somit eher eine Vertiefung als eine komplette berufliche Neuorientierung darstellt. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass 2011 rund die Hälfte der Studienanfänger/-innen ohne Hochschul-

zugangsberechtigung auf den Maschinenbau (28 %) und die Wirtschaftswissenschaften (20 %) entfallen (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 26ff.). All diese Befunde zeigen im kaufmännischen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Bereich insgesamt, aber auch speziell im Handel, einen Bezug zwischen akademischer Bildung und inhaltlich korrespondierenden Bereichen der Berufsbildung.

Die Datenlage bezüglich der Gruppe der Studienaussteiger/-innen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist schlechter als hinsichtlich des Durchstiegs von beruflich Qualifizierten in den Hochschulbereich (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 32). Im kaufmännischen Berufsbereich gibt es ein erhebliches Potenzial an jungen Menschen, deren Bildungsweg sich nach dem Ausstieg aus dem Studium in einem kaufmännischen Beruf fortsetzen könnte. Um diesen einen Einstieg bzw. Übergang in die berufliche Bildung zu ermöglichen, der ihre bisher erworbenen Kompetenzen angemessen berücksichtigt, sind klare und stringente Anrechnungsregelungen erforderlich.

Das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung weist in der jüngeren Vergangenheit jedoch auch wachsende Überschneidungen auf. Dabei konzentrieren sich die Studienberechtigten in der dualen Berufsbildung auf besondere Segmente. Sie wählen insbesondere die wissensintensiven Medien-, Informations- und Laborantenberufe mit zum Teil erhöhten kognitiven Anforderungen (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 36f.). Ein weiterer Trend ist, dass sich die Anschlusswege deutlich von der Berufsbildung hin zum Hochschulstudium verschieben. Fakt ist: Es gibt noch keine Gleichwertigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung. Die Berufsbildung wird unter der Karriereperspektive vielmehr oft als eine Art Durchgangsstation und Absicherungsstrategie gesehen, woran sich eine Qualifikation im Hochschulbereich anschließt, um höhere berufliche Positionen zu erreichen. Die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung und die damit verbundene hierarchische Verortung bestehen somit weiterhin (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 39). Anders verhält es sich im Einzelhandel: Hier ist es charakteristisch, dass auch beruflich Qualifizierte im Einzelhandel gute Karrierechancen haben, insbesondere sofern sie über einen branchenspezifischen Fortbildungsabschluss verfügen. Dies macht eine berufliche Fortbildung in diesem Berufsbereich für Studienaussteiger/-innen besonders attraktiv.

4. Berufliche Aus- und Fortbildung als Karriereperspektive für Studienaussteiger/-innen

Gewichtige Argumente für die mit einer beruflichen Qualifizierung verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten und Karrierepotenziale liefern die aktuellen und prognostizierten Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt. Diese weisen auf eine künftig bestehende Fachkräftelücke sowie einen Akademikerüberhang hin. So wird die demografische Entwicklung dazu führen, dass zwischen 2010 und 2030 etwa 19 Millionen Erwerbspersonen aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden, während nur ca. 15,5 Millionen neu in den Arbeitsmarkt einmünden. Zu beachten ist hierbei, dass sich diese Neuzugänge nicht proportional auf die Qualifikationsebenen ver-

teilen werden (vgl. HELMRICH u. a. 2012, S. 5). Während Angebot und Bedarf der ISCED-Stufen 5a und 6 (d. h. der Personen mit einem akademischen Abschluss) stetig steigen, wird das Angebot den Bedarf ab ca. 2019 deutlich übersteigen, woraus ein Akademikerüberhang resultiert. Auf der ISCED-Stufe 5b bleiben Angebot und Bedarf auf etwa gleichem Niveau, wobei auch hier das Angebot etwas über dem Bedarf liegen wird. Im gleichen Zeitraum wird das Angebot auf der mittleren Qualifikationsstufe zurückgehen, bei nahezu gleichbleibendem Bedarf. Von der damit entstehenden Fachkräftelücke werden die verschiedenen Berufsfelder in unterschiedlichem Maß betroffen sein (vgl. HELMRICH u. a. 2012, S. 11). In Zukunft wird die Lücke zwischen Angebot und Bedarf bei den beruflich Qualifizierten am größten sein, während das Angebot an Qualifikationen auf den Stufen 5a und 6 den Bedarf bis 2016 fast passgenau deckt und ihn ab 2022 deutlich übersteigt. Somit ist ein Akademikermangel nicht zu erwarten (vgl. BREMSER u. a. 2012, S. 14). Dies erhöht unter Verwertbarkeitsgesichtspunkten die Attraktivität beruflicher Qualifikationen, vor allem im Bereich der beruflichen Ausbildung, aber auch im Fortbildungsbereich.

Bisher muss jedoch insgesamt und speziell im kaufmännischen Bereich festgestellt werden, dass es kaum berufliche Fortbildungen gibt, welche die Zielgruppe der Studienaussteiger/-innen gezielt im Blick haben und entsprechende Regelungen für die Zulassung dieser und die Anerkennung ihrer zuvor im Hochschulbereich erworbenen Kompetenzen vorsehen. Vielmehr kommt dem Übergang von der Hochschule in die duale Berufsbildung eine deutlich geringere Bedeutung zu als dem Weg von der Berufsbildung in die Hochschule. Problematisch ist, dass es bisher keine Standards für die Anrechnung von in der Hochschule erbrachten Lernleistungen auf die Berufsbildung gibt. Es überwiegen derzeit Einzelfallentscheidungen der zuständigen Stellen (vgl. FRANK/HEISTER/WALDEN 2015, S. 40). Die Entwicklung solcher Standards ist jedoch unabdingbar, um den jungen Menschen eine verlässliche und ihren bisherigen Lern- und Qualifizierungsverläufen angemessene Perspektive im System der beruflichen Aus- und Fortbildung zu bieten. Die stärkere Verzahnung der beruflichen Aufstiegsfortbildung und der Hochschulbildung ist ein zentraler Bereich, um die Durchlässigkeit zwischen den beiden Bereichen des Bildungssystems zu fördern.

Hier bietet die Einführung von Leistungspunktesystemen sowohl im Bereich der Hochschulen als auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung neue Perspektiven und Potenziale für die Herstellung von Durchlässigkeit zwischen beiden Bildungsbereichen. Das Leistungspunktesystem der Hochschulen „European Credit Transfer and Accumulation System“, kurz ECTS, basiert auf der Zerlegung von Lernerfahrungen in Einheiten, die bis zum Erreichen eines akademischen Abschlusses akkumuliert werden. Dies steigert die Flexibilität hinsichtlich Studienzeit und Studienort und ermöglicht zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten der Inhalte (vgl. Frommberger 2011 sowie Dalichow 1997). Im Bereich der beruflichen Bildung sollen durch das entsprechende Leistungspunktesystem „European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training“, kurz: ECVET, ebenfalls der Transfer von Lernleistungen und deren Anrechnung erleichtert werden (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2008 sowie FROMMBERGER 2011). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen,

dass die Implementierung des ECVET in der beruflichen Bildung keineswegs derart weit vorangeschritten ist wie die des ECTS im Bereich der Hochschulen. Dennoch bietet die einheitliche Nutzung des ECTS einen standardisierten und transparenten Bezugspunkt für die berufliche Aus- und Fortbildung bei der Ausgestaltung von Zulassungsvoraussetzungen und Anrechnungsmöglichkeiten bzw. -regelungen.

5. Ausgestaltung der neuen Zulassungsvoraussetzungen in den Fortbildungsverordnungen des Einzelhandels und deren Begründungen

Das ECTS wurde als Bezugspunkt bei der Ausgestaltung der Zulassungsvoraussetzungen der beiden im Jahr 2014 novellierten Aufstiegsfortbildungen des Handels genutzt.

Bevor auf die konkreten Überlegungen und Zielsetzungen im Kontext der Handelsfortbildungen eingegangen wird, sollen hier kurz einige grundsätzliche Befunde hinsichtlich der Rekrutierungsstrategien von Betrieben in Hinblick auf die Zielgruppe der Studienaussteiger/-innen vorgestellt werden.

Leider liegen entsprechende aktuelle Erkenntnisse nur in Bezug auf die berufliche Ausbildung vor, welche jedoch weitgehend analog auch auf die berufliche Fortbildung übertragen werden können. Die Ergebnisse stammen aus dem BIBB-Expertenmonitor 2014 (vgl. Ebbinghaus u. a. 2015, insbesondere S. 31f.). Die in diesem Rahmen befragten Expertinnen und Experten sind in unterschiedlichen institutionellen Kontexten der beruflichen Bildung, wie in Betrieben, Kammern, Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen, in Organisationen aus Forschung oder Verwaltung oder in Bildungsinstitutionen tätig und decken damit ein breites Spektrum an möglichen Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung ab (vgl. Ehrental u. a. 2004, S. 3). Demnach gibt es im Ausbildungsbereich zwei zentrale Gründe, die Betriebe dazu bewegen, Studienaussteiger/-innen in dualen Berufen auszubilden. Dies ist einerseits das Qualifikationsprofil von Studienaussteigerinnen und -aussteigern, und andererseits sind es die gestiegenen Schwierigkeiten, Auszubildende zu gewinnen (siehe Abbildung 4). Dabei sind Rekrutierungsschwierigkeiten das stärkere der beiden Motive. Die Brisanz dieses Problems wird deutlich, da die generellen Schwierigkeiten, Auszubildende zu gewinnen, mit knapp 80 Prozent noch stärker als Grund für das Interesse an Studienaussteigerinnen und -aussteigern gesehen werden, als die Probleme bei der Gewinnung besonders leistungsstarker Jugendlicher (siehe ebenfalls Abbildung 4).

Obwohl diese Stellenbesetzungsschwierigkeiten ganz klar bestehen, werden die (fachlichen) Qualifikationen der Studienaussteiger/-innen als bedeutsam erachtet, wobei die Gesamtheit der Expertinnen und Experten jedoch das betriebliche Interesse höher einschätzt als die Betriebe selbst. Diese Diskrepanz zeigt sich am deutlichsten in Bezug auf das Potenzial von Studienaussteigerinnen und -aussteigern, sie nach der Ausbildung zu Führungskräften weiterqualifizieren zu können. Während 56 Prozent aller Fachleute dies für einen Grund für die Ausbildung von Studienaussteigerinnen und -aussteigern halten, teilen 46 Prozent der Betriebe diese Einschätzung. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Ein-

schätzung des vergleichsweise geringeren Betreuungsaufwandes von Studienaussteigerinnen und -aussteigern. Während knapp die Hälfte aller Expertinnen und Experten dieser Auffassung ist, sind es unter den betrieblichen Fachleuten nur vier von zehn (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Gründe für die Ausbildung von Studienaussteiger/-innen durch Betriebe

	Experten insgesamt		Experten aus Betrieben	
	Zustimmungsquote (%) ¹	Mittelwert ²	Zustimmungsquote (%) ¹	Mittelwert ²
Qualifikation der Studienaussteiger				
Studienaussteiger/-innen können zu Nachwuchskräften für Führungspositionen qualifiziert werden.	56	3,68	46	3,27
Studienaussteiger/-innen verfügen über besondere fachliche und methodische Kompetenzen	53	3,50	49	3,41
Die Ausbildung von Studienaussteigerinnen und -aussteigern erfordert weniger Betreuungsaufwand	47	3,31	39	3,10
Die Gefahr, Studienaussteiger/-innen nach der Ausbildung an die Hochschule zu verlieren, ist gering	45	3,25	46	3,28
Rekrutierungsschwierigkeiten				
Es ist insgesamt schwieriger geworden, Ausbildungsplätze zu besetzen.	79	4,10	78	4,22
Es ist schwieriger geworden, Studienberechtigte unmittelbar als Auszubildende zu gewinnen.	68	3,75	64	3,60

Skala von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6 „stimme voll und ganz zu“

Quelle: EBBINGHAUS u. a. 2015, S. 31

Ähnlich wie die Gründe für die Rekrutierung lassen sich auch die gegen Studienaussteiger/-innen sprechenden Vorbehalte in zwei Gruppen einteilen: solche, die sich auf die Erwartungshaltungen von Studienaussteigerinnen und -aussteigern beziehen, und solche, die das betriebliche Sozialisationsgeschehen betreffen. Auch hier divergieren die Einschätzungen der Gesamtheit der befragten Expertinnen und Experten und der betrieblichen Fachleute. Für die Expertinnen und Experten stellt die Sorge vor zu hohen Ansprüchen während der Ausbildung den größten Vorbehalt hinsichtlich der Ausbildung von Studienaussteigern und -aussteigerinnen dar. Die Betriebe selbst hindern jedoch eher die Erwartungen, die Studienaussteiger/-innen an ihre Karriere nach Ausbildungsabschluss haben könnten, daran, sich dieser Zielgruppe zuzuwenden. Betriebsvertreterinnen und -vertreter äußern insgesamt seltener Bedenken in Bezug auf die betriebliche Sozialisations- und Integrationsbereitschaft

von Studienaussteigerinnen und -aussteigern als die Gesamtheit der Berufsbildungsfachleute (vgl. EBBINGHAUS u. a. 2015, S. 31f.).

Bei der Ausgestaltung der Zulassungsvoraussetzungen der beiden Fortbildungsprüfungen Handelsfachwirt/-in sowie Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel (siehe Abbildung 5), welche Studienaussteiger/-innen nun explizit berücksichtigen, spielten für die Sozialpartner die oben aufgezeigten Entwicklungen eine zentrale Rolle. So waren zwei wesentliche Gründe für die Sachverständigen in den beiden Neuordnungsverfahren handlungsleitend: Zum einen sollte durch die bezüglich der Studienaussteiger/-innen offene Formulierung der reziproken Durchlässigkeit Rechnung getragen werden, die auch eine Einmündung zuvor akademisch qualifizierter Personen in das berufliche Bildungssystem ermöglicht und nicht nur in Richtung der Hochschulen. Zum anderen waren sich die Sozialpartner bzw. die beteiligten Sachverständigen darüber einig, dass Studienaussteiger/-innen für die Branche eine interessante Zielgruppe darstellen. Hierbei sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass beide Fortbildungsverordnungen mit einem gewissen Anspruch an die Vorqualifizierung der Studienaussteiger/-innen verbunden sind. Die Sachverständigen sind sich einig, dass eine fachlich einschlägige hochschulische Vorqualifizierung vorliegen muss. Darüber hinaus müssen die Studienaussteiger/-innen eine einschlägige Berufserfahrung im Handel nachweisen.

Die Kombination aus der Notwendigkeit von 90 Leistungspunkten sowie einer zusätzlichen Berufserfahrung von zwei Jahren wurde von den Sachverständigen in beiden Neuordnungsverfahren sehr bewusst festgelegt. Da der Erwerb von 90 Leistungspunkten in der Regel ein- einhalb Jahren dauert, ergibt sich somit für die Studienaussteiger/-innen ein Gesamtzeitraum von mindestens dreieinhalb Jahren der akademischen und beruflichen Lernerfahrungen. Dabei geht man von einem idealtypischen Studienverlauf aus, womit ein Mindeststandard festgelegt werden sollte, in welchem Umfang bereits Studienleistungen erbracht wurden. Sollten parallel zum Studium berufliche Tätigkeiten im Handel ausgeübt worden sein, so lassen sich diese bei entsprechendem Nachweis auch als Berufserfahrung anrechnen. Durch die für Studienaussteiger/-innen formulierten Zulassungsvoraussetzungen sollte eine etwaige Gleichstellung mit den Absolventen und Absolventinnen beruflicher Ausbildungen im dualen System erreicht werden. Obwohl die explizite Öffnung der Zulassungsvoraussetzungen der Fortbildungen im Handel sicherlich ein wichtiger Schritt zur Förderung der Durchlässigkeit ist, muss die Notwendigkeit von Berufserfahrung zumindest als potenzielles Hemmnis herausgestellt werden, da Studienaussteiger/-innen über diese oft nicht verfügen. Neben der Absolvierung einer der beiden beruflichen Fortbildungen haben Studienaussteiger/-innen zudem die Möglichkeit, eine duale Berufsausbildung im Handel zu absolvieren. Hier besteht auf Grundlage des § 8 BBiG wie für alle Auszubildenden der Verkürzung der Ausbildungszeit (auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Auszubildenden gegenüber der zuständigen Stelle). Eigens für Studienaussteiger/-innen geschaffene Ausbildungsmodelle finden bei den Betrieben allerdings nur wenig Anklang (vgl. EBBINGHAUS 2016, S. 1).

Abbildung 5: Zulassungsvoraussetzungen der Fortbildungen zum/zur Handelsfachwirt/-in sowie zum/zur Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel

§ 2 Zulassungsvoraussetzungen Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in	
(1) Zur ersten schriftlichen Teilprüfung nach § 3 Absatz 2 und 3 ist zuzulassen, wer	(2) Zur zweiten schriftlichen Teilprüfung nach § 3 Absatz 2 und 4 ist zuzulassen, wer die erste schriftliche Teilprüfung abgelegt hat, die nicht länger als zwei Jahre zurückliegt.
1. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem anerkannten dreijährigen kaufmännischen Ausbildungsberuf im Handel und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis oder	
2. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung zum Verkäufer oder zur Verkäuferin oder in einem anerkannten kaufmännisch-verwaltenden dreijährigen Ausbildungsberuf und danach eine mindestens zweijährige Berufspraxis oder	
3. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung zum Fachlageristen oder zur Fachlageristin und danach eine mindestens dreijährige Berufspraxis oder	
4. den Erwerb von mindestens 90 ECTS-Punkten in einem betriebswirtschaftlichen Studium und eine mindestens zweijährige Berufspraxis oder	
5. eine mindestens fünfjährige Berufspraxis nachweist.	
(3) Die Berufspraxis nach Absatz 1 muss in Verkaufstätigkeiten oder anderen kaufmännischen Tätigkeiten im institutionellen oder funktionellen Handel erworben sein und inhaltlich wesentliche Bezüge zu den in § 1 Absatz 2 genannten Aufgaben haben.	
(4) Abweichend von Absatz 1 ist zur Prüfung auch zuzulassen, wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) erworben zu haben, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen.	

§ 2 Zulassungsvoraussetzungen Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel	
(1) Zur ersten schriftlichen Teilprüfung nach § 3 Absatz 2 und 3 ist zuzulassen, wer	(3) Zur zweiten schriftlichen Teilprüfung nach § 3 Absatz 2 und 4 ist zuzulassen, wer die erste schriftliche Teilprüfung abgelegt hat, die nicht länger als zwei Jahre zurückliegt..
1. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem anerkannten dreijährigen kaufmännischen Ausbildungsberuf im Einzelhandel und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis oder	
2. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung zum Verkäufer oder zur Verkäuferin oder in einem anerkannten dreijährigen kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberuf und danach eine mindestens zweijährige Berufspraxis oder	
3. den Erwerb von mindestens 90 ECTS-Punkten in einem betriebswirtschaftlichen Studium und eine mindestens zweijährige Berufspraxis oder	
4. eine mindestens fünfjährige Berufspraxis nachweist.	
(2) Die Berufspraxis nach Absatz 1 muss in Verkaufstätigkeiten oder anderen kaufmännischen Tätigkeiten im institutionellen oder funktionellen Handel erworben sein und inhaltlich wesentliche Bezüge zu den in § 1 Absatz 2 genannten Aufgaben haben.	
(4) Abweichend von Absatz 1 ist zur Prüfung auch zuzulassen, wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) erworben zu haben, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen.	

6. Fazit

Die Berücksichtigung von Studienaussteiger/-innen in den Zulassungsvoraussetzungen bei den oben genannten Fortbildungen ist im kaufmännischen Bereich eine Innovation. Sie ist vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Entwicklungen und Zielsetzungen, welche auf die Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung sowie die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bereichen des Bildungssystems abzielen, konsequent und richtig. Bisher liegen noch keine aussagekräftigen Daten dazu vor, inwieweit Studienaussteiger/-innen tatsächlich von dieser Zugangsmöglichkeit Gebrauch gemacht haben, auch da die beiden Verordnungen erst vor drei Jahren in Kraft getreten sind. Allerdings gibt es insbesondere im kaufmännischen Bereich bzw. im Bereich der Wirtschaftswissenschaften Bezugspunkte und Verbindungen zwischen Berufs- und Hochschulbildung. Durch die formale Regelung des Zugangs wurde im Einzelhandel eine berufliche Perspektive für junge Menschen geschaffen, die ein Hochschulstudium nicht die richtige Wahl gewesen zu sein scheint. Jedoch ist es noch ein weiter Weg zur Schaffung stringenter Anrechnungsregelungen zur Einmündung dieser Personengruppe in die berufliche Aus- und Fortbildung.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014 – URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (Stand: 12.10.2018)
- BORN, Volker; NEHLS, Hermann: 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
- BREMSER, Felix; HÖVER, Anna-Christin; SCHANDOCK, Manuel: Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 4. S. 11–15
- BRÖTZ, Rainer; PAULINI-SCHLOTTAU, Hannelore; TRAPPMANN-WEBERS, Bettina: Stand und Perspektiven kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe. In: WALDEN, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. Herausforderungen für das duale System der Berufsbildung. Bonn 2007, S. 259–285
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Karriere im Handel. Fortbildung zum Handelsfachwirt/zur Handelsfachwirtin. Fortbildung zum Handelsassistenten/zur Handelsassistentin. Bonn/Berlin 2008
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Karriere mit beruflicher Fortbildung. Entwicklungschancen durch geregelte Aufstiegsfortbildungen. Bonn 2011
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin (BGBl. I S. 527, 1708), 2014

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Fachwirt für Vertrieb im Einzelhandel und Geprüfte Fachwirtin für Vertrieb im Einzelhandel (BGBl. I S. 509), 2014a
- DALICHOW, Fritz: Kredit- und Leistungspunktesysteme im internationalen Vergleich. In: BMBF (Hrsg.). Bonn 1997
- DIART, Martin u. a.: Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Bildungsabschlüssen. In: Berufsbildung im Handwerk, Reihe B, Heft 66, Köln 2008
- DÖRRIES, Cornelia: Optimale Aufstiegschancen. In: Handelsjournal (2015) März – URL: <http://handelsjournal.de/2015/03/16/menschen-management/simoneschwan/optimale-aufstiegschancen/> (Stand: 04.07.2018)
- EBBINGHAUS, Margit; MILDE Bettina; WINTERHAGER, Moritz: Duale Berufsausbildung nach Studienausstieg? Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44 (2015) 3, S. 30–34
- EBBINGHAUS, Margit: Studienabbrecher/-innen: Als Auszubildende in Betrieben willkommen – aber möglichst ohne Extrabehandlung. Ergebnisse einer Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System. BIBB REPORT 2, Bonn 2016
- EHRENTHAL, Bettina; KREKEL, Elisabeth M.; ULRICH, Joachim Gerd: BIBB richtet Expertenmonitor Berufliche Bildung ein. In: BWPplus, Beilage zur Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 5, S. 2–3
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael; WALDEN, Günther: Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bonn 2015
- FRANZ, Christine; VOSS-DAHM, Dorothea: Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation. Ohne Studium (k)eine Führungsposition? Nach wie vor starke Bedeutung von beruflichen Bildungsabschlüssen bei Führungskräften in der Privatwirtschaft. In: IAQ-Report (2011) 2, S. 1–10
- FROMMBERGER, Dietmar: Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Das Kreditpunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 23, S. 1–9 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/frommberger_ws23-ht2011.pdf (Stand: 04.07.2018)
- HANDELSVERBAND DEUTSCHLAND (HDE): Branchenreport Einzelhandel. Der Handel als Wirtschaftsfaktor. Berlin 2013
- HANDELSVERBAND DEUTSCHLAND (HDE): Branchenreport Einzelhandel. Der Handel als Arbeitgeber. Berlin 2013a
- HELMRICH, Robert u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB-Report 18/2012 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2012_18.pdf (Stand: 04.07.2018)

- KLUMPP, Matthias u. a.: Berufswertigkeit konkret: wissenschaftlicher Abschlussbericht der Berufswertigkeitsstudie für die beruflichen Weiterbildungsabschlüsse Kraftfahrzeug-technikermeister und Handelsfachwirt (Berufsbildung im Handwerk, Reihe B; 68). Köln 2011
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel 2008
- KRUSE, Wilfried u. a.: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Hans-Böckler-Stiftung; Arbeitspapier 167. Düsseldorf 2009
- VOSS-DAHM, Dorothea: Die Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse für die Karriere im Betrieb. In: VOSS-DAHM, Dorothea u. a. (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden 2011, S. 163–186
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt 2014

Sigrid Bednarz

► Beratung und Information bei der Gestaltung von Übergängen

In welcher Form, mit welchen Schwerpunkten und von welchen Akteuren sollte eine Beratung beim Übergang in die und aus der Hochschule bzw. beruflicher Bildung durchgeführt werden? Diese Fragen werden im nachfolgenden Beitrag behandelt, basierend auf einer Zusammenschau von bisherigen Good-Practice-Beispielen und Studien. Dabei wird auf Studienaussteigende und beruflich Qualifizierte fokussiert, die mit spezifischen Bedarfen in eine Beratung kommen. Diese sind aufgrund des Lebenskontexts häufig anders gelagert als bei Studierenden bzw. dualen Auszubildenden, die direkt aus der Schule in den jeweiligen Bildungsbereich eingemündet sind. Zur Sicherstellung einer umfassenden Beratung sind bildungsbereichsübergreifende Kooperationen notwendig. Der Beitrag zeigt auch die Lösungen, die Beratungsinstitutionen mittlerweile finden bzw. gefunden haben.

1. Einführung

Die Wahrnehmung von Informations- und Beratungsangeboten kann für Studienaussteigende wie für beruflich Qualifizierte bedeutsam sein, um einen gelungenen Übergang in den jeweiligen anderen Bildungsbereich zu vollziehen. Ein Ausstieg aus dem bisherigen und ein Neubeginn in einem unvertrauten Umfeld bedürfen häufig emotionaler Unterstützung, Hilfestellungen bei der Reflexion und Klärung offener Fragen. Dies gilt für beide im Beitrag angesprochenen Gruppen gleichermaßen: Beratungs- und Informationsstrukturen für Studienaussteigende werden erst seit Kurzem neu überdacht, während Beratung und Information für beruflich Qualifizierte in den letzten Jahren in verschiedenen Modellprogrammen (z. B. „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“; „Wettbewerb der Hochschulen: offene Hochschulen“, „DQR-Bridge5“) fokussiert und Konzepte hierzu erstellt wurden.

Die Entwicklung geeigneter Informations- und Beratungskonzepte für berufliche Fachkräfte mit Studienambitionen wurde nach einer längeren Phase der Entwicklung und Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren und deren konzeptioneller Konsolidierung nunmehr in den Fokus mehrerer Pilot- und Modellprogramme bzw. regionaler

Initiativen gestellt. Außerhalb derartiger Programme und darin involvierter Hochschulen existieren bisher jedoch kaum spezifische Angebote von Hochschulen zur Information, Beratung und Begleitung von beruflich Qualifizierten (vgl. BANSCHERUS/PICKERT 2013, S. 5), obwohl die Ergebnisse verschiedener qualitativer Studien auf einen besonderen Beratungsbedarf dieser Zielgruppe vor Aufnahme eines Studiums hinweisen (vgl. unter anderem MUCKE/KUPFER 2011, S. 223). Unter die Gruppe der beruflich Qualifizierten werden laut Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) Personen gefasst, die eine Hochschulzugangsberechtigung auf dem dritten Bildungsweg erwerben, also über keine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung verfügen, sondern diese aufgrund von beruflicher Qualifikation und/oder Berufserfahrung erlangen (vgl. KMK 2009).

Attraktiv für berufliche Fachkräfte sind Hochschulen in diesen Fällen aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) dann, „wenn die Studienbedingungen den besonderen Qualifikationsvoraussetzungen und der besonderen Lebenssituation vieler beruflich Qualifizierter Rechnung tragen“ (HRK 2008, S. 2). Folglich sind neben verstärkten propädeutischen und ergänzenden Lehrangeboten, einer flexiblen Studienorganisation sowie der Etablierung von familienfreundlicheren Infrastrukturen insbesondere auch Veränderungen in der Bildungsberatung erforderlich.

Beratung und Information werden von Bildungsexperten als grundlegend auch für Studienaussteigende gesehen, um Bildungsoptionen in der beruflichen Bildung wahrzunehmen (vgl. BIBB 2014, S. 22). Der Wissenschaftsrat rät den Hochschulen, Studierende, „sehr nachdrücklich dazu zu ermuntern, frühzeitig Beratungsangebote wahrzunehmen, falls sie eine Revision ihrer Ausbildungsentscheidung erwägen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 93). Explizit wird darauf hingewiesen, für die Berufsbildung zu werben. Im Rahmen dieser Beratungen sind die Studienerfolgsaussichten zu prüfen sowie gegebenenfalls auch Bildungsoptionen außerhalb des Hochschulsektors aufzuzeigen. Als Studienabbruch wird eine spezielle Form von Schwund von Studierenden definiert, die nur diejenigen umfasst, die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen und ihr Studium nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen (vgl. HEUBLEIN/WOLTER 2011, S. 216). Hochschul- und Studiengangwechsel sind ausdrücklich nicht einbezogen.

Die Weiterbildungsberatung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildungen muss an dieser Stelle ausgeklammert werden. Für diese Zielgruppe wurden in einigen Fortbildungsordnungen (Geprüfter Bilanzbuchhalter/Geprüfte Bilanzbuchhalterin; Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogen und -pädagoginnen) Zugangsberechtigungen aufgenommen. Allerdings zeigt sich, dass nach einer Erhebung durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag nur wenige Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine Aufstiegsfortbildung aufnehmen (ca. 4% der Fortbildungsteilnehmenden) (DIHK 2014, S. 3). Spezifische Studien zum Beratungsbedarf dieser Zielgruppe liegen nicht vor. Aufgrund dessen wird bei der Darstellung von Übergängen von der hochschulischen in die berufliche Bildung nur auf die Gruppe der Studienaussteigenden rekurriert.

2. Biografische Übergänge – Anforderungen an Beratung

Übergänge sind fester Bestandteil in „regulären“ Lebensläufen, zum Beispiel zwischen der allgemeinbildenden Schule und einer Berufsausbildung bzw. einem Studium, zwischen der beruflichen oder akademischen Aus- und Weiterbildung und der Erwerbstätigkeit oder zwischen der Erwerbstätigkeit und dem Ruhestand. Diese Übergänge entsprechen einem konventionellen Lebensphasenmodell, sie sind sozial vorstrukturiert, linear konstruiert und standardisiert (vgl. SCHICKE 2014, S. 85f.). Sie implizieren Statusveränderungen und neue Erwartungen an die betreffenden Personen. Entsprechende Institutionen begleiten diese Übergänge, dort tätige (pädagogische) Fachkräfte beraten hierzu. Definiert werden Übergänge als „Wechsel von Individuen aus einem eingelebten Lebensabschnitt und -zusammenhang in einen anderen“ (SCHICKE 2014, S. 85). Damit verbunden ist das Loslösen aus einer bestehenden sozialen Eingebundenheit bzw. die Übernahme einer neuen Rolle in einem bestehenden Zusammenhang (SCHICKE 2014, S. 85). Übergänge werden auch als „Schwellenzustände“ bzw. Zwischenräume zwischen gesellschaftlich institutionalisierten Bereichen, die von Statusunsicherheit geprägt sind“, verstanden (WALTHER 2013, S. 19). Neben dem Durchlaufen der konventionellen Übergänge können sogenannte (gewollte wie ungewollte) biografische Brüche wie Arbeitslosigkeit, Krankheit, Studienabbruch oder verzögerte Aufnahme eines Studiums in den Lebensläufen von Individuen vorkommen. Das Konzept der Übergänge betont die Aktivität und eine gesellschaftlich geforderte Selbstverantwortung der betroffenen Individuen, diese Übergänge zu bewältigen (vgl. WALTHER 2013, S. 25). Für Individuen stellen sich also in Übergangssituationen selbstintendiert, zwangsweise (zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit) oder auf Basis institutioneller Vorgaben die Anforderungen, mit Unsicherheiten umzugehen, sich aktiv mit der eigenen Biografie und seiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen sowie seine eigene Biografie zu gestalten. Auch das Scheitern muss einkalkuliert und selbstverantwortet werden. Die betroffenen Personen können in Übergangssituationen auf Beratung zurückgreifen, teilweise ist eine Inanspruchnahme sogar obligatorisch (zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit, Studienberatung für beruflich Qualifizierte in einigen Bundesländern). Beratung wird dabei so verstanden, dass eine Person mithilfe einer Beraterin bzw. eines Beraters in Bezug „auf eine Frage oder auf ein Problem an Orientierung, Klarheit, Wissen, an Bearbeitungs- und Bewältigungskompetenzen“ gewinnen kann (NESTMANN/SIEKENDIEK 2005).

Die beteiligten Berater/-innen in den Bildungsinstitutionen fungieren als „Mitregenten im Lebenslaufregime“ (SCHEFOLD 2001, S. 1133) durch ihre Gatekeeper-Rolle, indem sie Informationen über Zugänge zu Bildungsgängen vermitteln, die daraus resultierenden Anschlussperspektiven aufzeigen, aber auch mit den damit verbundenen Anforderungen verknüpfen. Deutlich wird dies beispielsweise in den unterschiedlichen Beratungskulturen an den Hochschulen für die Zielgruppe der beruflichen Fachkräfte mit Studienambitionen. Je nachdem wie transparent, zugänglich und offen Beratung an Hochschulen gestaltet wird, welche weiterführenden Informationen und Materialien zu den Bewerbungsverfahren (mit

zum Teil obligatorischen Eingangstests) verfügbar sind und wie vertraut die Berater/-innen mit den Beratungsbedarfen dieser Zielgruppe sind, werden die Zugänge zu den Hochschulen von Fachkräften mit Studienambitionen als offen bzw. restriktiv erlebt (BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2015, S. 90).

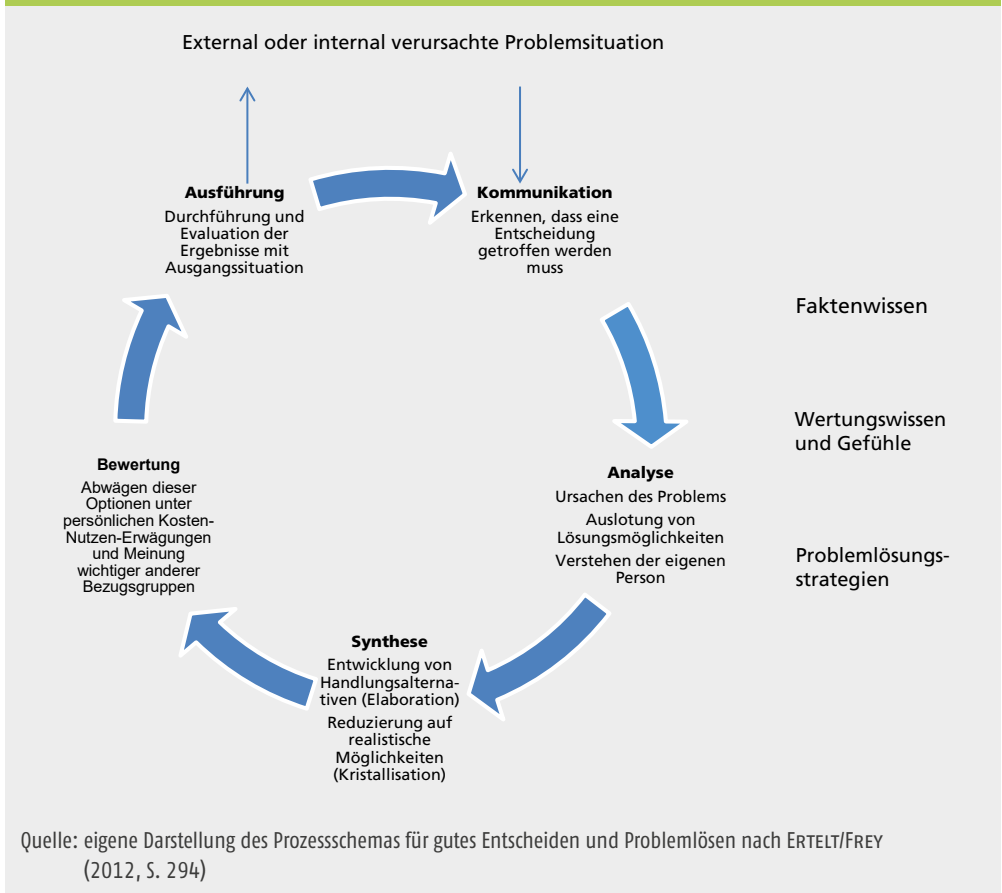
Weiterhin sollten Berater/-innen in der Beratung die Reflexion des biografischen Bildungs- und Bewältigungsprozesses von Übergängen unterstützen. Aufgabe von Beratung sollte dabei sein, zu informieren, zu prävenieren, Unterstützung bei der Bewältigung zu bieten und Entwicklung zu fördern (NESTMANN 2013, S. 840). Lebensweltbezug der Berater/-innen zu den Zielgruppen ist hierzu Voraussetzung (STIEHLER 2014, S. 885). Allerdings ist institutionelle Beratung häufig am Lebenslaufmodell und damit auf die Bedarfe der für diese Einrichtung intendierten Zielgruppe ausgerichtet, am Beispiel der Hochschulen also klassischerweise Studienberechtigte aus allgemeinbildenden Schulen. Mit der Entstandardisierung von Lebensläufen nehmen jedoch auch neue Zielgruppen die Beratungsangebote wahr, auf die sich die Institutionen (bspw. die Hochschulen) einstellen und deren Bedarfe sie befriedigen müssen.

Im Vordergrund der Beratung stehen für Studienausteiende bzw. beruflich Qualifizierte, die sich beruflich weiterentwickeln möchten, Bildungs- und Karriereentscheidungen. Dabei müssen aber insbesondere auch die Lebens- und persönlichen Bedingungen (z. B. Familie, Alter, Vorwissen, finanzielle Eingebundenheit) ins Kalkül einbezogen werden. Weiterhin muss in der Beratung berücksichtigt werden, in welcher Phase sich der/die Ratsuchende in seinem bzw. ihrem Entscheidungsfindungs- und -umsetzungsprozess befindet (s. Abbildung 1).

Nach dem Erkennen eines Änderungsbedarfs beginnt die Suche nach Lösungsmöglichkeiten. In der Analysephase findet eine intensive biografische, emotionale Auseinandersetzung statt, die in Entwicklung von Handlungsoptionen und schließlich in die Wahl realistischer Alternativen mündet. In die Bewertung fließen eigene Kosten-Nutzen-Abwägungen als auch die Ratschläge wichtiger Bezugspersonen ein. In den verschiedenen Phasen werden Fakten- und Wertungswissen (die eigenen Prämissen), Emotionen verarbeitet sowie Problemlösungsstrategien von den Betroffenen aufgebaut. Es werden dabei vielfach heuristische Verfahren (Inkrementalismus, Take-the-best-Heuristik, Satisfizierung, Minimalist-Heuristik) verwendet, nach denen sich die individuellen Suchbewegungen, die Beendigung der Suche und die Entscheidung gestalten (vgl. ERTELT/FREY 2012, S. 122). Je nach aktueller Phase des bzw. der betreffenden Person würden dann verschiedene Beratungsformen hilfreich sein (vgl. SCHIERSMANN/THIEL 2014, S. 899):

- biografieorientierte Beratung für Personen, die zu Beginn noch keine eindeutigen Fragen und Suchrichtungen formulieren können, aber trotzdem einen umfangreichen Änderungs- und Beratungsbedarf erkennen (zum Beispiel relevant in der Kommunikationsphase).

Abbildung 1: Idealtypischer Entscheidungsfindungsprozess



- ▶ situative Beratung für Personen, die wissen, für welche Lebenssituation er/sie eine Beratung und Hilfe benötigen. In der Beratung werden Motive, Interessen und Realisierungsmöglichkeiten geklärt und die Bedürfnisse des bzw. der Ratsuchenden in den Mittelpunkt gerückt.
- ▶ informative Beratung für Ratsuchende, die bereits vor Beginn der Beratung relevante emotionale, kognitive und motivationale Fragen geklärt haben (zum Beispiel in der Synthesephase).

Hieran knüpft sich die Frage an, ob und auf welche Beratungsstellen beruflich Qualifizierte bzw. Studienaussteigende zurückgreifen, und natürlich auch zu welchem Zeitpunkt ihres Entscheidungsprozesses. Je nach Beratungsanliegen (Hilfe beim Suchprozess, Beratung zu einer bereits entschiedenen Alternative) muss dann die Beratung ausgerichtet werden. Dies

impliziert die Anforderung an Berater/-innen, bildungsbereichsübergreifend zu beraten, insbesondere vor dem Hintergrund durchlässigerer Bildungsstrukturen und neuen Bildungskarrierewegen. Das ist durch die Fokussierung auf die eigene Institution und ihren Bildungsangeboten entsprechend schwierig in der eigenen Einrichtung zu kommunizieren und umzusetzen (vgl. GROSSMASS/PÜSCHEL 2010).

3. Beratung zum Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung

3.1 Informationsgewinnung und Beratungsbedarf

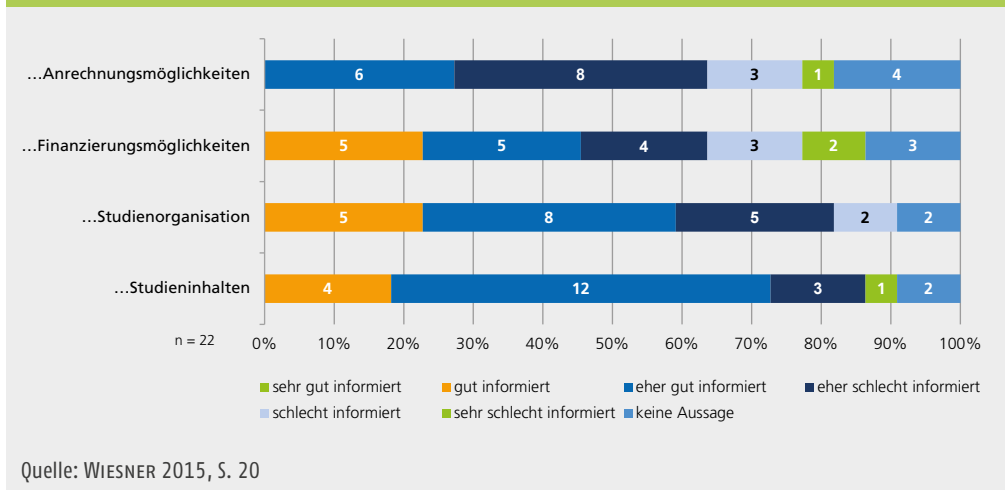
Vielfach erfolgt die erste Informationssuche von beruflich Qualifizierten über das Internet (SCHELLER/ISLEIB/SOMMER 2013, S. 61). Dies belegt auch eine 2013 durchgeführte Untersuchung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Im Zuge dieser Untersuchung wurden die Webseiten von 101 Hochschulen hinsichtlich der Frage ausgewertet, inwieweit Informationen (darunter auch Hinweise auf Beratungsangebote) für die spezifische Studierendengruppe der beruflich Qualifizierten vorlagen (vgl. BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2015, S. 83). Damit umfasste diese Untersuchung knapp 24 Prozent der zum Zeitpunkt der Untersuchung insgesamt 427 bestehenden Hochschulen in Deutschland. Ein Resultat dieser Untersuchung war, dass 90 Prozent der einbezogenen Hochschulen Informationen zu den Rahmenbedingungen von Zugangswegen von beruflich Qualifizierten online zur Verfügung stellen. Weiterführende Hinweise, auf die Bedarfe der Zielgruppe zugeschnittene Checklisten bzw. FAQs, beispielsweise zum Bewerbungsverfahren oder Hinweise auf zielgruppenspezifische Beratungen, wurden deutlich weniger angeboten (BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2015, S. 83f.). Spezifische, auf die Zielgruppe bezogene Online-Self-Assessment-Tests zur Feststellung eigener Kompetenzen waren nach einer Auswertung von diesbezüglichen Tests im Bereich Mathematik kaum vorhanden (vgl. BRUNNER/RANFT/WITTIG, S. 157).

Bei Studieninteressierten mit beruflicher Vorbildung wird in mehreren Studien ein hoher Informations- und Beratungsbedarf festgestellt, speziell zu Studienanforderungen, Studienfinanzierung und der Vereinbarkeit eines Studiums mit weiterhin beruflichen Anforderungen bzw. familiären Verpflichtungen (vgl. BANSCHERUS/PICKERT 2013, S. 5). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Wiesner, die 2014 im Rahmen einer Begleitstudie zu der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten ANKOM-Initiative Informations- und Beratungsangebote für beruflich Qualifizierte analysierte (WIESNER 2015, S. 19).

Im Rahmen der explorativen ANKOM-Begleitstudie wurden die mit der Studienberatung beauftragten Mitarbeiter/-innen der 22 Projekte mithilfe eines Fragebogens unter anderem zum Informationsstand studieninteressierter Fachkräfte befragt. Diese Aussagen wurden mit vertiefenden Experteninterviews validiert. Themenkomplexe der Beratung wurden definiert, weiterhin wurde der aus den Beratungsgesprächen ersichtliche und von den Experten eingeschätzte Informationsstand der beruflich Qualifizierten analysiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass beruflich Qualifizierte über Themen wie Studienorganisation und Studieninhalte

gut informiert sind, im Beratungsgespräch aber noch konkreter nachfassen. Über die Möglichkeit, sich beruflich erworbene Kompetenzen und (Teil-)Qualifikationen anrechnen zu lassen, sind die studieninteressierten Fachkräfte hingegen nur ungenügend informiert (Abbildung 2). Der Informationsstand zur Finanzierung des Studiums wird unter den Expertinnen und Experten sehr ambivalent eingeschätzt (WIESNER 2015, S. 20f.), wie aus der nachfolgenden Abbildung 2 ersichtlich wird.

Abbildung 2: Informationsstand der beruflich qualifizierten Fachkräfte (absolut und in Prozent)



Die Zielgruppe selbst äußert einen ähnlichen Beratungsbedarf. In der von Banscherus/Kamm/Otto angeführten Studie „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“, die auf Analysen des nationalen Panels beruht, äußern die befragten nicht traditionellen Studierenden Beratungsbedarf in den Bereichen Hochschulzugang (Voraussetzungen, Bewerbungsverfahren, Einschätzung individueller Chancen auf einen Studienplatz), Studienanforderungen und deren Bewältigung sowie Studienorganisation (BANSCHERUS/KAMM/OTTO 2015, S. 91).¹ Diesen Beratungsbedarfskanon ergänzen Kretschmer und Brunner mit den weiteren Themen „Vereinbarkeit von Studium und Familie“, „Finanzierbarkeit des Studiums“ und „Integration in den Sozialraum Hochschule“. Diese wurden im Rahmen von Experteninterviews mit Hochschulangehörigen der Universität Oldenburg, die auf unterschiedlichen Ebenen (in der Zentralen Studienberatung, Fachberatung etc.) beratend tätig sind, erhoben (KRETSCHMER/BRUNNER 2015, S. 104f.). Kretschmer und Brunner weisen zudem daraufhin, dass beruflich Qualifizierte expliziter auf die Studienanforderun-

1 Die Nichtthematisierung von Anerkennungsfragen durch die befragten beruflich Qualifizierten führen die Autoren auf die Zusammensetzung der Stichprobe zurück.

gen durch Berater/-innen aufmerksam gemacht werden müssten (ebd., S. 104) und sich weniger mit diesen auseinandergesetzt haben.

Aus den Experteninterviews wird deutlich, dass der Beratungsaufwand für die Gruppe der beruflich Qualifizierten gegenüber Abiturientinnen und Abiturienten als höher und weniger standardisierbar eingeschätzt wird (ebd., S. 105).

3.2 Beratungsnetzwerke

In seiner Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung spricht sich der Wissenschaftsrat für eine „enge Vernetzung der jeweils beratend tätigen Personen“ aus (WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 82). Nur so wird ermöglicht, dass der Informationsstand der Beratung Suchenden zutreffend eingeschätzt wird und dass diese gegebenenfalls an andere Beratungsinstitutionen weiter vermittelt werden können (ebd., S. 82). Das setzt professionalisierte und institutionenübergreifende Informations- und Beratungskonzepte voraus, die sowohl im Vorfeld der Aufnahme eines Studiums durch berufliche Akteure als auch in den Hochschulen eingesetzt werden sollten. Als zentrale Aufgabe erachtet der Wissenschaftsrat in diesem Kontext eine stärkere Verzahnung der bestehenden Angebote für die berufliche und die hochschulische Bildung unter dem Dach regionaler Kooperationsplattformen (vgl. hierzu auch die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, BMBF 2008, S. 19). Beratungsnetzwerke sind zunehmend im Wirtschaftsbereich anzutreffen. Als Vorteil von Beratungsnetzwerken wird deren Funktion betont, komplementäre Wissensbestände und Kompetenzen zu bündeln, neue Kundengruppen zu erschließen sowie Fixkosten zu reduzieren (vgl. MANNING 2006, S. 180).

Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind vielfältige (regionale) Netzwerke entstanden, darunter das der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen. In den Beratungsnetzwerken der ANKOM-Projekte überwiegt ein auf Bedarf bezogener Informationsaustausch zwischen den Partnern auf hochschulischer und beruflicher Seite (vgl. WIESNER 2015, S. 22).

In einem Beratungsnetzwerk agieren diverse Akteure mit unterschiedlichen Interessen, Beratungsansätzen und auch Professionsansätzen (Abbildung 3). Aufgabe eines Beratungsnetzwerks ist, die Stärken und Kompetenzen der unterschiedlichen Beratungsinstanzen zu bündeln. Relevante Aspekte bei der Gestaltung eines Netzwerks sind laut Wiesner „eine gemeinsame Verständigung über die jeweiligen Kompetenzbereiche, sprich Schnittmengen bzw. Abgrenzungen des beratungsrelevanten Wissens zwischen Hochschule und Einrichtungen der beruflichen Bildung, die Bewusstmachung eines wechselseitigen Nutzens sowie der Auf- bzw. Ausbau eines engmaschigen Informationsnetzwerks“ (WIESNER 2015, S. 22). Darüber hinaus sind eine institutionelle Verankerung und der Transfer der Informationen in die eigene Institution hinein von Bedeutung. Im Rahmen des Modellprogramms „Lernende Regionen“, in dem Bildungsberatung einen hohen Stellenwert hatte, wurden folgende Erfolgsfaktoren für Netzwerke benannt (vgl. TIPPELT/STROBEL/REUPOLD 2009, S. 33):

Abbildung 3: Beratungs- und Informationsnetzwerk



- ▶ eine Kooperation unter Wettbewerbsbedingungen,
- ▶ ein intensiver Wissensaustausch,
- ▶ die Preisgabe auch von erfolgskritischen Informationen zwischen den Partnern,
- ▶ die Orientierung an der Reziprozitätsnorm (bzgl. Austausch/Vertrauen/Kontrolle),
- ▶ geeignete Organisationsstrukturen,
- ▶ Stabilität und Langfristigkeit der Beziehungen.

Nach Wiesner muss der Schwerpunkt einer Beratung für studieninteressierte Fachkräfte hinsichtlich Fragen der Zulassung, Anrechnung und Studienorganisation sowie Studieninhalten bei den verantwortlichen Hochschulen selbst liegen. Beratungen hinsichtlich Fragen der Vereinbarkeit von Studium und Beruf, Finanzierung sowie beruflichen Perspektiven jedoch könnten auch durch Institutionen der beruflichen Bildung im Vorfeld einer hochschulischen Beratung durchgeführt werden (vgl. WIESNER 2015, S. 22). Hier könnten berufliche Bildungsträger im Rahmen einer Beratung auch auf Bildungsangebote von Hochschulen hinweisen und bereits die genannten relevanten Aspekte mit einbeziehen. Solche Beratungsangebote werden dann realisiert, wenn durch Kooperationen im Rahmen von gemeinsamen Bildungsangeboten bzw. durch Anrechnungen von Bildungsleistungen auf Bildungsgänge Übergänge in den jeweiligen anderen Bildungsbereich erleichtert würden und

für beide Partner (berufliche Bildung sowie Hochschulen) Mehrwerte entstehen. So könnte eine (einseitige) Fokussierung auf die eigenen Bildungsangebote aufgrund von Konkurrenzdenken bei einer Beratung verhindert werden. Für eine Übergangsberatung ist es auch unter Wettbewerbern so die Annahme besonders förderlich, dass berufliche wie hochschulische Bildung über Bildungsk Kooperationen zu bildungsbereichsübergreifenden Beratungsangeboten gelangen. Im BMBF-geförderten Projekt DQR-Bridge-5 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden derzeit gemeinsam von Hochschulen und Berufsbildung Bildungsangebote entwickelt, die auch in beiden Bildungsbereichen eingesetzt werden sollen. Damit sollen Übergänge zwischen den Bildungsbereichen erleichtert werden, die eine spezifische bildungsbereichsübergreifende Beratung bedingen.

4. Beratung zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Bildung

4.1 Notwendigkeit einer Beratung und Erreichbarkeit der Zielgruppe

Spezifische Beratungsangebote werden von den Expertinnen und Experten aus dem betrieblichen und schulischen Umfeld sowie aus Wissenschaft und Politik² gleichermaßen als bedeutend für deren Integration in die berufliche Bildung und Arbeitswelt für Studienaussteigenden eingestuft (BIBB 2014, S. 23). Diese Beratungsangebote sollten nach ihren Einschätzungen auf den Einstieg in die berufliche Bildung begrenzt bleiben, eine weitergehende Betreuung dieser Zielgruppe während der Ausbildung wird als nicht erforderlich angesehen (im Vergleich hierzu wird eine weiterführende Betreuung für beruflich Qualifizierte im Studium durchaus gesehen). Studienaussteigende werden, so die Begründung, nicht als Risikogruppe mit erhöhter Abbruchgefahr der Ausbildung eingestuft. Die Anrechnung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen der Studienaussteigenden wird von den Expertinnen und Experten als eher nicht erforderlich eingeschätzt. Das resultiert vermutlich daher, dass nur auf die möglichen Spielräume einer zeitlichen Verkürzung der Ausbildung bei entsprechender Vorbildung zurückgegriffen werden kann. Das Matching im Sinne der Zusammenführung von Studienaussteigenden und Betrieben wird von ca. drei Viertel der Expertengruppe als notwendig erachtet, dabei bewerten dies die Betriebsvertreter/-innen zurückhaltender als die anderen Expertengruppen (BIBB 2014, S. 22). Als schwierig wird insbesondere die Akquise der Studierenden eingeschätzt. Das bestätigt auch die qualitative, nicht repräsentative Studie der Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung (GIB), in der Unternehmen bezüglich ihrer Einstellungen zu Studienaussteigenden befragt wurden. Im Rahmen der bundesweiten Studie zum Studienabbruch an deutschen Hochschulen, die Wissenschaftler/-innen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschafts-

2 Der Expertenmonitor „Berufliche Bildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ist ein Onlinebefragungsinstrument und dient der systematischen Befragung von Expertinnen und Experten zu aktuellen bildungspolitischen Fragestellungen. Einbezogen werden Experten und Expertinnen, die mit der Erforschung, Entwicklung, Planung, Durchführung oder Verwaltung von Berufsbildung bzw. ihrer Grundlagen und Rahmenbedingungen befasst sind.

forschung (DZHW) durchführten, wurden auch Informations- und Beratungsquellen von Studiaussteigenden erfragt. Mehrheitlich greifen die Studiaussteiger/-innen bei der Informationsrecherche auf ihr soziales Netzwerk zurück, weiter informieren sie sich über Karrieremöglichkeiten auf Unternehmenswebseiten. Die Agentur für Arbeit wird immerhin noch von 34 Prozent der Studiaussteigenden genutzt, in geringerem Maße werden die Beratungsleistungen der Kammern und der Studienberatung genutzt (vgl. HEUBLEIN/EBERT/HUTZSCH u. a. 2017, S. 229f.). Während des Studiums wird bei schwerwiegenden Problemen mehrheitlich nicht auf Beratungsinstitutionen (auch auf Angebote der Lehrenden) seitens der Hochschulen zurückgegriffen (vgl. ORTENBURGER 2013, S. 56; BMBF 2014, S. 247f.). Die Inanspruchnahme beispielsweise der Zentralen Studienberatung geht seit Jahren zurück, 2016 war jedoch wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen, wie aus der Tabelle 1 ersichtlich wird:

**Tabelle 1: Nutzung der Zentralen Studienberatung von Studierenden im Zeitraum 2007 bis 2016
(in Prozent für ein- bis zweimalige bzw. mehrmalige Nutzung)**

	Universitäten	Fachhochschulen
2007	48	30
2010	44	25
2013	36	22
2016	37	25

Quelle: BMBF 2017, S. 52

Somit deutet sich an, dass es für viele Studierende schwierig ist, Probleme im bzw. Zweifel am Studium in potenzielle Beratungsanliegen zu recodieren und die zuständige Beratungsinstitution zu nutzen. Je nach Studienfach, Hochschulart und für einen Studienabbruch maßgeblichen Problemlagen sind dabei Unterschiede in der Inanspruchnahme auszumachen (HEUBLEIN/EBERT/HUTZSCH u. a. 2017, S. 181). Studienzweifelnde greifen ebenfalls nur in geringem Maße auf Angebote der Beratung. In einer im Rahmen einer repräsentativen Umfrage unter Studierenden identifizierten Gruppe von Studienzweifelnden wurde ein Nutzungsgrad der Beratungsangebote der Bundesagentur für Arbeit von ca. 34 Prozent angegeben, hochschulische Angebote der Zentralen Studienberatung wurden nur zu 23 Prozent in Anspruch genommen (vgl. HEMKES/WIESNER 2016, S. 21).

Problemsituationen werden selbstverantwortlich bzw. mithilfe des eigenen sozialen Netzwerks gelöst (vgl. ORTENBURGER 2013, S. 97; HEUBLEIN/EBERT/HUTZSCH u. a. 2017, S. 183). Es ist demnach schwierig, als Beratungsstelle an die Gruppe der studienabbruchgefährdeten Studierenden zu gelangen.

Dass das Thema eines Studienausstiegs immer auch gedanklich von Studierenden durchgespielt wird, allerdings in unterschiedlichen Abstufungen, wird in der folgenden Abbildung 4 deutlich.

Abbildung 4: Auseinandersetzung von Studierenden mit Ausstieg im Studium (in Prozent der Studierenden)

	ernsthafte Erwägung	teilweise Erwägung	geringe Erwägung
Universitäten	2	5	13
Fachhochschulen	2	5	11

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien 1 bis 2 = gering, 3 bis 4 = teilweise und 5 bis 6 = ernsthaft)
Quelle: BMBF 2014, S. 229

Rund zwei Prozent der Studierenden erwägen ernsthaft einen Studienausstieg, fünf Prozent ziehen dies in Betracht. Rund 80 Prozent der Studierenden an Hochschulen scheinen nicht von Studienzweifeln belastet. Es wurde leider in der Studie nicht weiter untersucht, inwieweit dies zur Inanspruchnahme von Beratung geführt hat. Aus weiteren Studien wird deutlich, dass aber fast jede/-r dritte Studierende Zweifel am eigenen erfolgreichen Studienabschluss hegt (vgl. HEMKES/WIESNER 2016, S. 19).

4.2 Früherkennung von Studienausstiegen und Beratungsangebote für Studienzweifelde

Um frühzeitig anhand verschiedener Indikatoren gefährdete Studierende zu identifizieren, werden Maßnahmen wie Früherkennungssysteme in Studiengängen eingeführt.

Die Hochschulen bzw. ihre Beratungsstellen sollten die erste Anlaufstelle für potenzielle Studienaussteigende sein. Frühwarnsysteme sind geeignet, um auf kritische Studienverläufe aufmerksam zu werden und Beratungsbedarf anzuzeigen.

Im Rahmen der Implementierung einer Früherkennung von Studienaussteigenden im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Kiel wurden unter anderem Indikatoren wie erreichte Leistungspunkte im ersten und zweiten Semester, erzielte Noten in bestimmten Fächern oder Start in einem späteren Fachsemester ausgewählt, die einen hohen Prognosegehalt für den Studienerfolg implizieren (vgl. CHRISTENSEN/MEIER 2014, S. 185). Ähnliche Kriterien werden auch in dem Projekt PASST?! an der Technischen Universität Dresden studienfachübergreifend angewendet (SCHULZE-STOCKER/SCHÄFER-HOCK/PELZ 2017; S. 28). Studierende werden dann zur Beratung eingeladen, wenn sie mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllen, nämlich

- ▶ weniger als zwei Prüfungsleistungen im ersten Semester bestanden haben;
- ▶ weniger als 30 Leistungspunkte in den vorangegangenen zwei Semestern erworben haben;
- ▶ an einer letztmöglichen Wiederholungsprüfung teilnehmen,
- ▶ sich mindestens dreimal von einer Prüfung abgemeldet haben bzw. zurückgetreten sind oder
- ▶ die Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester überschritten haben.

Eine frühzeitige Indikation ist wichtig, insbesondere, weil in den ersten Semestern ein Studienausstieg vorgenommen wird. Im Beitrag von WEGNER/SCHÄFFTER in diesem Band wird dargelegt, wie bereits im ersten Semester anhand der Mitarbeit bzw. Studienleistungen von Studierenden Prognosen über ihren Studienerfolg (in den ersten Semestern) abgegeben werden können und damit die Möglichkeit für Hochschuleseite besteht, sehr frühzeitig „ergebnisoffen“ zu beraten. Die Studienberatung berät, dem institutionellen Verständnis verpflichtet, vermutlich für den Verbleib im Hochschulsystem. Das Aufzeigen aller Optionen und eine erfolgreiche Verweisberatung an Arbeitsagenturen, Kammern etc. sollte bei potenziellen Studienaussteigenden unbedingt erfolgen.

Studienzweifelnde können für ihre Beratungsanliegen verschiedene Beratungsangebote nutzen:

- ▶ Hochschulbereich (Zentrale Studienberatung, psychosoziale Beratung, studentische Studienberatung, Career Service, Fachstudienberatung)
- ▶ außerhalb des Hochschulbereichs (Arbeitsagentur für Arbeit, Kammern, spezielle Beratungsangebote für Studienaussteigende [u. a. JOBSTARTER-Projekte], private Arbeits- und Jobvermittlungen)

Mittlerweile existieren neben den Regel- bzw. teils neu geschaffenen Beratungsangeboten der Arbeitsagenturen und Kammern verschiedene Programme für Studienaussteigende, die einen Einstieg in die berufliche Bildung erleichtern sollen, ebenso wurden sogenannte Leuchtturmprojekte etabliert. Diese vom BMBF geförderten in mittlerweile fünf Bundesländern organisierten Projekte sollen die bereits bestehenden Beratungsangebote für Studienzweiflerinnen und -zweifler in beispielsweise Kammern, Hochschulen und den Arbeitsagenturen zusammenführen und weiter ausbauen. Seit 2015 wird über das BMBF-Programm JOBSTARTER plus-Projekte gefördert (siehe Beitrag Kanschä in diesem Band), die folgenden Ziele verfolgen:

- ▶ Sensibilisierung von Studienaussteigerinnen und -aussteigern, kleinen und mittleren Unternehmen und der Öffentlichkeit zum Thema Studienabbruch,

- ▶ Aufbau von Informations- und Beratungsstrukturen,
- ▶ Optimierung des Matchings zwischen Kandidatinnen und Kandidaten und suchenden kleinen und mittleren Unternehmen.

Die Vernetzung der Institutionen wird dabei als essenziell angesehen, um gezielt Verweiseberatungen für die unterschiedlichen Bedarfe anzubieten. Für die erfolgreiche Zusammenarbeit der zentralen Akteure wurde von Seiten der GIB ein Modell entwickelt, das Aufgaben und die Beratungsabfolge durch die Institutionen beschreibt (Abbildung 5).



Die Identifizierung und Erstberatung von Studienaussteigenden liegt im Aufgabenfeld der Hochschulen. Für einen leichteren Übergang dienlich sind dabei das Ausstellen transparenter Leistungsnachweise sowie die Vermittlung von Praktika.

Die Arbeitsagenturen mit ihren Hochschulteams sollen nach Empfehlungen der GIB sich als zentrale Ansprechpartner für die Studiaussteiger/-innen positionieren und für einen niedrigschwelligen Zugang zu ihren Beratungsangeboten sorgen.

Den zuständigen Stellen kommt insbesondere die Aufgabe zu, die Unternehmen für die Zielgruppe der Studiensteigenden aufzuschließen und über bestehende Qualifizierungs- und Förderangebote zu informieren. Zum Angebotsportfolio gehört weiterhin die Beratung und Vermittlung von Studienaussteigenden sowie die Unterstützung in Fragen von Anerkennung von erworbenen Qualifikationen bzw. Verkürzung einer dualen Ausbildung (GIB 2012, S. 12f.).

Für potenzielle Studienaussteigende bieten sich mehrere Optionen für ihren weiteren Bildungsweg:

- ▶ Weiterführung des Studiums, zum Beispiel durch Inanspruchnahme von Lernberatung,
- ▶ Hochschulwechsel,
- ▶ Aufnahme eines dualen Studiums,
- ▶ Studiengangs- oder Studienfachwechsel,
- ▶ Aufnahme einer Beschäftigung,
- ▶ Aufnahme einer Berufsausbildung,
- ▶ für Studienaussteigende mit beruflicher Qualifikation zudem die Aufnahme einer Fortbildung (vgl. auch die Darstellung auf dem Informationsportal www.studienabbruch-und-dann.de).

Die aktuell verfügbaren Daten aus 2017 zeigen, dass ca. 29 Prozent der Studienabbrecher/-innen nach ihrem Ausstieg eine duale Berufsausbildung und 14 Prozent eine schulische Ausbildung aufnehmen (HEUBLEIN/EBERT/HUTZSCH u. a. 2017, S. 217). Über 43 Prozent der Studienaussteigenden entscheiden sich für eine der beiden genannten Ausbildungsvarianten. Dieser hohe Anteil ist insofern bemerkenswert, als die Bildungsoption Ausbildung laut Wiesner (in diesem Band) trotz eines durchaus positiven Images für Studienaussteigende zunehmend als unattraktiv eingeschätzt wird. Dies impliziert vermutlich einen höheren Beratungsbedarf, um Informationsdefizite bei Studienaussteigern und -aussteigerinnen auszugleichen und vor allem berufliche Perspektiven im nichtakademischen Bereich aufzuzeigen (vgl. HEUBLEIN u. a. 2017, S. 239).

Die Informationslage der Studierenden zu Übergangsmöglichkeiten in die duale Berufsausbildung ist überwiegend schlecht (WIESNER 2015). Eine Erklärung hierfür liegt darin, dass Abiturientinnen und Abiturienten sich zu wenig mit Optionen im Bereich der beruflichen Bildung vor der Studienaufnahme beschäftigen.

Im Rahmen der Beratung sollte nach MISSLER ein ressourcenorientierter Beratungsansatz angewendet werden, der sich (prospektiv) fort von einer Problem- und Defizitfixierung zu Potenziale, Stärken und Chancen der Ratsuchenden orientiert (vgl. MISSLER 2014, S. 156f.). Wird eine Berufsausbildung in Betracht gezogen, so sollte nach den Erfahrungen des Good-Practice-Beispiels NewStart ein Abgleich zwischen den individuellen Vorausset-

zungen und dazu passenden Ausbildungsberufen vorgenommen und der Bewerbungsprozess unterstützt werden; und auch die Vermittlung an Kooperationsbetriebe sollte angeboten werden (FISCHER/THIELEN 2016, S. 23). Weiterhin sollte überprüft werden, ob eine zeitliche Verkürzung der Ausbildung aufgrund bereits erworbener fachlicher Kompetenzen infrage kommt. WIESNER sieht dies für das Aufschließen dieser Zielgruppe für eine duale Ausbildung als essenziell an (vgl. WIESNER 2016, S. 416). Für die Beratungsarbeit wäre es hilfreich, dass aus den Leistungsnachweisen zu den einzelnen Modulen die Lernergebnisse (Kompetenzen) hervorgehen. In der Beratung sollten zudem über finanzielle Beihilfen zur Finanzierung des Lebensunterhalts informiert werden.

Im Projekt DQR-Bridge5 soll die Beratung an ein neu zu schaffendes Bildungsangebot gekoppelt werden, das sich insbesondere an Studienzweifelnde richtet. Studierende bzw. Studienzweifelnde sollen im Rahmen ihres Studiums einen Fortbildungsabschluss bzw. Teile davon erwerben. Mit dann noch zu erwerbender Berufspraxis haben sie die Möglichkeit, mit einem beruflichen Abschluss in die Arbeitswelt einzusteigen (vgl. auch HEMKES/WILBERS/ZINKE/BEDNARZ 2015). Studienzweifelnde können sich während der Belegung des entsprechenden Studienmoduls also offenhalten, ob sie das Studium beenden wollen bzw. in die berufliche Bildung wechseln möchten, gleichzeitig lernen sie berufliche Bildungsoptionen kennen. Das (in den Anfangssemestern angebotene) Modul ist für sämtliche Studierende wählbar und durch seinen Praxisbezug entsprechend attraktiv, sodass eine Belegung nicht diskriminierend wirkt. Beratungen müssen hierzu in verschiedenen Phasen und durch verschiedene Akteure angeboten werden:

- ▶ im Rahmen der Früherkennung von gefährdeten Studierenden, um auf das Angebot aufmerksam zu machen (z. B. durch die Fachberatung),
- ▶ während des Moduls, um Studienzweifelnde zu begleiten, eine reflektierte (Berufs-)Entscheidung zu treffen,
- ▶ parallel bzw. im Nachhinein durch die Studienberatung bzw. zuständigen Stellen, um Hilfen für den Ausstieg anzubieten, Ausbildungs- bzw. Praktikumsplätze zu vermitteln und um über weitere Karrieremöglichkeiten zu beraten.

Durch die Schaffung eines Erfahrungsraums, in dem Studierende ihre beruflichen sowie ihre (angewandten) akademischen Kompetenzen erproben können, ist eine reflektierte Entscheidung für die weitere individuelle Bildung einfacher. Insbesondere könnten so die Annahme Studienzweifelnde auf berufliche Bildungswege aufmerksam gemacht werden, die sie vorher nicht in Betracht gezogen haben.

5. Fazit

Bei Übergängen von der hochschulischen in die berufliche Bildung bzw. umgekehrt ist eine Vielzahl von Unsicherheiten und Veränderungen bei den betroffenen Lernenden in ihren verschiedenen Lebensbereichen zu bedenken, sodass Beratung unterstützend wirken kann.

Greifen Lernwillige in ihrem Suchprozess bezüglich Bildung und Karriere auf Beratung zurück, so gilt es ergebnisoffen, nicht nur auf die Bildungsangebote der eigenen Institution zu beraten. Offene, transparente und leicht zugängliche Beratungsstrukturen sind hierzu erforderlich, ebenso eine Professionalisierung der Berater/-innen bezüglich der Zielgruppe und der (regionalen) Arbeitsmarkt- und Bildungslandschaft. Bedeutsam ist, dass auch die Übergänge institutionell (beratend) begleitet werden und Überleitungen an weitere Beratungsstellen falls erforderlich arrangiert werden. Dies setzt bildungsbereichsübergreifende Kooperationen zwischen den Beratungsstellen voraus. Durch gemeinsame Bildungsangebote von Hochschulen wie von beruflichen Bildungsträgern, die Mehrwerte für beide Institutionen schaffen, würde eine bildungsbereichsübergreifende Beratung begünstigt. Dafür sind weiter die Kooperationen zwischen den Bildungsbereichen auszubauen.

Literatur

- BANSCHERUS, Ulf; PICKERT, Anne: Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Oldenburg/Berlin 2013
- BANSCHERUS, Ulrich; KAMM, Caroline, OTTO, Alexander: Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: HANFT, Anke; ZAWACKI-Richter, Olaf; GIERKE, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster 2015, S. 81–96
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin 2008
- BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2014
- BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2017
- BRUNNER, Stefanie; RANFT, Anja; WITTIG, Wolfgang: Online-Self-Assessments: die Bedeutung von Feedback und Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In: In HANFT, Anke; ZAWACKI-RICHTER, Olaf, GIERKE, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster 2015
- BUNDESinSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Studienabbrecher für die berufliche Bildung gewinnen. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2014. Bonn

- 2014 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Bericht_Expertenmonitor_2014.pdf (Stand: 04.07.2018)
- CHRISTENSEN, Björn; MEIER, Jan-Hendrik: Zu Frühidentifikation von Studienabbrüchen. In: Das Hochschulwesen (2014) 6, S. 182–185
- DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: Aufstieg mit Weiterbildung. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Berlin 2014
- ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas: Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für HRM. In: ERTELT, Bernd-Joachim; FREY, Andreas; KUGELMEIER, Christian (Hrsg.): HR zwischen Anpassung und Emanzipation – Beiträge zur Entwicklung einer eigenständigen Berufspersönlichkeit. Frankfurt a. Main 2012, S. 99–138
- FISCHER, Annette; THIELEN, Marc: Einstieg nach dem Ausstieg. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 3, S. 22–23
- GIB – GESELLSCHAFT FÜR INNOVATIONSFORSCHUNG UND BERATUNG: Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Abschlussbericht. Berlin 2010
- GIB – GESELLSCHAFT FÜR INNOVATIONSFORSCHUNG UND BERATUNG: Netzwerkaufbau und -moderation zum Thema „Berufliche Integration von Studienabbrechern“ Modellprojekt Hessen. Berlin 2012
- GROSSMANN, Ruth; PÜSCHEL, Edith: Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbespiele aus der Hochschulberatung. Tübingen 2010
- HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; ZINKE, Gert; BEDNARZ, Sigrid: Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung. In: Hochschule und Weiterbildung 45 (2015) 1, S. 27–31
- HEMKES, Barbara; WIESNER, Kim-Maureen: Studienzweifelnde und ihre Sicht auf die berufliche Bildung. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 46 (2016) 3, S. 18–22
- HEUBLEIN, Ulrich; WOLTER, André: Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 214–236
- HEUBLEIN, ULRICH u. a.: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover 2017
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008. Bonn 2008
- KRETSCHMER, Stefanie; BRUNNER, Stefanie: Blended Counselling. In: HANFT, Anke; ZAWACKI-RICHTER, Olaf; GIERKE, Willi B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster 2015, S. 97–112
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6. März 2009. Bonn 2009

- MANNING, Stephan: Beratungsnetzwerke: Funktionen, Formen, Steuerung. In: SYDOW, Jörg; MANNING, Stephan (Hrsg.): Netzwerke beraten. Über Netzwerkberatung und Beratungsnetzwerke. Wiesbaden 2006, S. 179–199
- MISSLER, Meike: Studienabbruch und Bildungsberatung. In: JITSCHIN, Adrian; BRECHTEL, Alexander; DÖTZER, Katharina: Perspektiven der Bildungsberatung. Göttingen 2014, S. 144–160
- MUCKE, Karin; KUPFER, Franziska: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, Walburga u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 221–238
- NESTMANN Frank: Übergangsberatung. In: SCHRÖER, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel 2013, S. 834–852
- NESTMANN Frank; SIEKENDIEK Ursel: Beratung. In OTTO, Hans-Uwe; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München 2005
- ORTENBURGER, Andreas: Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. Hannover 2013 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf (Stand: 04.07.2018)
- SCHAUMANN, Philipp: Kooperationen vor Ort – Zwei Beispiele der Offenen Hochschule Niedersachsen. Vortrag gehalten auf dem Expertenworkshop „Gut beraten?! Information und Beratung im Kontext professionalisierter Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“. Bonn, 21. Oktober 2014 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_2014_10_21_expertenworkshop_gut_beraten_workshop_1_schaumann_servicestelle_ohn.pdf (Stand: 04.07.2018)
- SCHEFOLD, Werner: Lebenslauf. In: OTTO, Hans-Uwe; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 2001, S. 1122–1136
- SHELLER Percy; ISLEIB, Sören; SOMMER, Dieter: Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. Hannover 2013 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf (Stand: 04.07.2018)
- SCHICKE, Hildegard: Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: FELDEN, Heide von; SCHÄFFTER, Otfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014, S. 85–109
- SCHIERSMANN, Christiane; THIEL, Heinz-Ulrich: Beratung in der Weiterbildung. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel: Das Handbuch der Beratung. Band 2, Ansätze, Methoden und Felder. 3. Auflage. Tübingen 2014, S. 891–906
- SCHULZE-STOCKER, Franziska; SCHÄFER-HOCK, Christian; PELZ, Robert: Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (2017) 1, S. 26–32

- STIEHLER, Sabine: Studien- und Studentenberatung. In: NESTMANN, Frank; ENGEL Frank; SICKENDIEK, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2, Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen 2014, 3. Auflage, S. 877–888
- TIPPELT, Rudolf; STROBEL, Claudia; REUPOLD, Andrea: Theoretischer Rahmen und begriffliche Grundlagen. In: TIPPELT, Rudolf u. a. (Hrsg.): Lernende Regionen- Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld 2009, S. 24–33
- WALTHER, Andreas: Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: WALTHER, Andreas; WEINHARDT, Marc: Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim, Basel 2013, S. 16–34
- WIESNER, Kim-Maureen: Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44 (2015) 3, S. 19–24
- WIESNER, Kim-Maureen: Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung. (STAB) - Ergebnisse – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab33_ergebnisdarstellung_stab.pdf (Stand: 04.07.2018)
- WIESNER, Kim-Maureen: Information und Beratung von Studienabbrechern und Studienabbrecherinnen zum Übergang von der Hochschule in die duale Berufsausbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2016, S. 416–418 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf (Stand: 04.07.2018)
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt 2014

Anja Wegner, Markus Schöffter

► **Indikatorgestütztes Beratungsangebot im Projekt DQR-Bridge5: Mögliche Initialzündung für Bildungswechselnde**

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) durchgeführten Projekts „DQR-Bridge5“ werden Lösungsansätze zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung auf Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) entwickelt. Ein wichtiges Projektergebnis ist die Herausarbeitung der Bedeutung einer aktiven Information und Beratung für potenzielle Bildungswechselnde, gerade bei neu geschaffenen Bildungsangeboten. Im Ulmer Teilprojekt wurde ein durchlässigkeitsförderndes, trägerneutrales Beratungs- und Begleitungskonzept entwickelt und exemplarisch erprobt.

1. „Gelebte“ Durchlässigkeit und die Notwendigkeit einer begleitenden Beratung

Im Projekt „DQR-Bridge5“ wird Durchlässigkeit als das Ziel verstanden, die Stärken der beruflichen und der akademischen Bildung in einem innovativen Bildungsangebot „auf Augenhöhe“ zu verbinden und für Absolventen und Absolventinnen den Einstieg in den jeweils anderen Bildungsbereich zu erleichtern und zu unterstützen.

Dabei sind, wie das Projekt aufgezeigt hat, Maßnahmen zur gezielten Information sowie zur Förderung der Nachfrage von zentraler Bedeutung für den Erfolg entsprechender Bildungsangebote. Sowohl der konkrete Nutzen als auch die praktische Anwendbarkeit für *alle* Beteiligten müssen deutlich erkennbar sein:

- Für die potenziell Teilnehmenden sind dies realistische und attraktive Anschlusswege sowie individuell passende Karriereaussichten. Auch Planungssicherheit über einen längeren Zeitraum hinweg sollte sichergestellt sein. Darüber hinaus können diese Bildungsangebote nur dann erfolgreich sein, wenn die Zielgruppen den für sie jeweils ande-

ren, oftmals unbekanntem Bildungsbereich auch als möglichen Bildungsweg für sich selbst wahrnehmen und im günstigsten Fall sogar intrinsisches Interesse dafür aufbringen.

- ▶ Bei den Trägern durchlässigkeitsfördernder Lehrangebote ist von entscheidender Bedeutung, dass sie sich als Teil eines Ganzen betrachten, aus der Perspektive der potenziell Teilnehmenden heraus agieren sowie das Prinzip „Kooperation statt Konkurrenz“ und damit das Netzwerken untereinander in den Vordergrund stellen.

Insgesamt kommt der neutralen und trägerübergreifenden Beratung eine Schlüsselrolle für den Erfolg bildungspolitischer Brückenangebote zu, wobei die Beratung nicht früh genug ansetzen kann. Ziel muss es sein, bereits in der Schule (Sekundarstufe I und II) die alternativen Bildungswege ganzheitlich darzustellen und die später möglichen Übergänge in *alle* Richtungen transparent zu machen. Berufliche Aus- und Weiterbildung, hochschulische und universitäre Studiengänge sind längst keine Einbahnstraßen mehr; diese Botschaft muss in das Bewusstsein der Bildungsnachfragenden dringen.

Dies alles bedeutet nicht, dass Übergänge zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung einfach sind. Gleichwertigkeit im Sinne des DQR impliziert nicht die Gleichartigkeit der vermittelten Kompetenzen. Vielmehr müssen Übergänge zwischen den Bildungssystemen aktiv geschaffen und Wechselwillige individuell unterstützt werden.

Die Erfahrungen im Projekt „DQR-Bridge5“ haben gezeigt, dass ein frühzeitig einsetzendes, neutrales und trägerübergreifendes Beratungs- und Begleitungskonzept unabdingbar ist, um bildungswegübergreifende Angebote erkennbar und begehbar zu machen, wie im Folgenden weiter beschrieben.

2. Kurzüberblick zum Pilotmodell für Beratung an der Hochschule Ulm

Im Rahmen des Forschungsprojekts „DQR-Bridge5“ wurde ein Beratungs- und Begleitungskonzept entwickelt und im Wintersemester 2015/2016 an der Fakultät Informatik der Hochschule Ulm erprobt. Dabei wurden 15 leitfadengestützte, im Durchschnitt einstündige persönliche Interviews durchgeführt, die auf Basis des Mixed-Methods-Ansatzes (vgl. KUCKARTZ 2014, S. 7) qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente miteinander verknüpfen. Das Beratungs- und Begleitungskonzept basiert auf folgenden Grundsätzen:

1. Frühzeitige Ansprache und Information der Erstsemesterstudierenden sowie Abfrage ihrer Erwartungen in puncto Information, Beratung und Studienbegleitung.
2. Offenheit des Beratungsangebots durch die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme ohne Auflagen oder Limitierung.
3. Repräsentative Einladung Studierender auf allen Leistungsniveaus und damit keine Fokussierung auf leistungsschwächere Studierende, bei denen ein besonderer Beratungsbedarf gesehen wird.

4. Neutrale Beratung durch den bewussten Einsatz von Beratenden außerhalb der Fakultät Informatik.
5. Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Interviewerinnen und Teilnehmenden durch die Pseudonymisierung der Befragungsergebnisse, verbunden mit einer Datenschutzerklärung der Projektleitung und des Dekanats.
6. Qualitätssicherung der Erhebungsergebnisse durch das Erstellen eines Interviewleitfadens, verbunden mit einer Fortbildung der Interviewerinnen durch eine externe Expertin für Studienberatung und Coaching-Methoden.

Als Zielgruppe wurden Erstsemesterstudierende der Studiengänge Wirtschaftsinformatik und Informatik im Wintersemester 2015/16 ausgewählt. Fragestellungen für das Pilotmodell waren unter anderem:

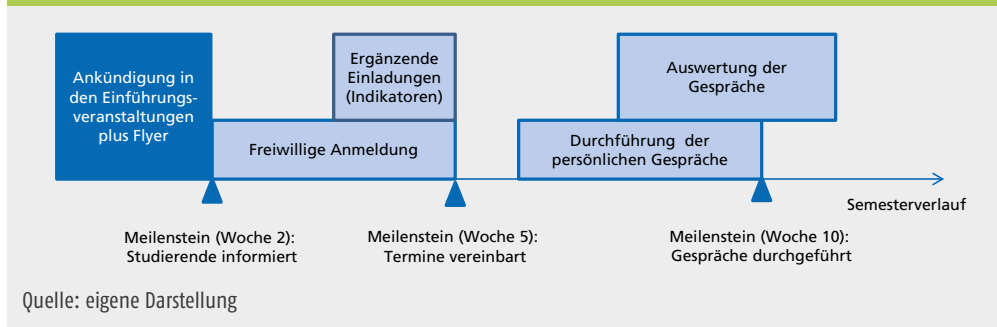
- ▶ Mit welchen Kompetenzen und mit welcher Motivation nehmen Erstsemesterstudierende ihr Studium auf?
- ▶ Haben sie bereits eine Berufsausbildung absolviert bzw. stand eine solche als Alternative zur Wahl?
- ▶ Welchen konkreten Schwierigkeiten sehen sie sich in den ersten Wochen an der Hochschule gegenüber gestellt?
- ▶ Falls gravierende Probleme auftreten: Wäre ein Wechsel in die berufliche Bildung denkbar, und unter welchen Voraussetzungen?

3. Mehrstufige Ansprache der potenziellen Zielgruppe

Die im Pilotmodell praktizierte frühzeitige, nicht stigmatisierende Kontaktaufnahme mit der potenziellen Zielgruppe, hier Erstsemesterstudierende, erwies sich als essenziell für den Erfolg. Der Ablauf erfolgte in diesen Schritten:

1. Vorstellung des Beratungs- und Begleitungskonzepts im Rahmen der studiengangbezogenen Einführungsveranstaltungen für Erstsemesterstudierende.
2. Einladung zur freiwilligen Anmeldung der Studienteilnehmenden, ergänzt um gezielte indikatorgesteuerte Einladungen durch das Dekanat, um Studierende aller Leistungsstufen anzusprechen.
3. Onlinebefragung der Teilnehmenden zur Abfrage der individuellen bisherigen Bildungsbiografie und der persönlichen Einschätzungen der fachlichen Anforderungen im Studium.
4. Durchführung leitfadengestützter persönlicher Interviews und Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen, wie der Besuch von begleitenden Tutorien oder die Vermittlung von Zusatzangeboten oder Bildungsalternativen.

Abbildung 1: Ablauf der Erstsemesterbefragung im Rahmen des Pilotmodells für Beratung



5. Anonymisierte qualitative und quantifizierte Auswertung der Interviews, Vergleich der Indikatoren mit den Ergebnissen der persönlichen Interviews.

4. Indikatorgesteuertes Früherkennungssystem

Zentraler Bestandteil des Beratungs- und Begleitungskonzepts war die gezielte Ansprache aller Studierenden, insbesondere derjenigen mit erkennbarem Bedarf an einer individuellen Beratung und Begleitung. Um letztere Zielgruppe zu ermitteln, wurde ein Früherkennungssystem konzipiert und exemplarisch erprobt, basierend auf der folgenden Einteilung der Studierenden in Kohorten:

- ▶ Gruppe „Grau“: keine aktive Teilnahme erkennbar
Studierende, die unregelmäßig an den Präsenzzeiten von Veranstaltungen, Laboren und Tutorien teilnehmen und die Möglichkeiten von Feedback zu ihrem Lernerfolg nicht nutzen.
- ▶ Gruppe „Rot“: Studierende mit erkennbaren Defiziten in den fachlichen und personellen Kompetenzen, erfolgreicher Abschluss eines Moduls vermutlich gefährdet.
- ▶ Gruppe „Gelb“: Studierende mit leichten Defiziten in den fachlichen und personellen Kompetenzen, erfolgreicher Abschluss eines Moduls unsicher.
- ▶ Gruppe „Grün“: Studierende auf dem aktuellen Stand des Lernstoffs, gute Ergebnisse, erfolgreiches Bestehen bei Fortsetzung der Mitarbeit auf diesem Niveau zu erwarten.

Im Rahmen der Erprobungsphase wurde gezielt nach Indikatoren gesucht, welche die Einschätzung der Kohorten bereits in den ersten vier Wochen des Semesters ermöglichen, da erfahrungsgemäß der Anteil der sich dem Feedback entziehenden Studierenden (Gruppe „Grau“) in den ersten Semesterwochen stark ansteigt. Beispiele waren die Teilnahmehäufigkeit an Laborübungen und Tutorien, der Grad der aktiven Mitarbeit in Gruppen, die termin-

gerechte Abgabe von Übungsaufgaben, das Absolvieren der ersten Teile des Mathematik-Eingangstests und die erfolgreiche Teilnahme am Englisch-Einstufungstest.

In der Praxis erwies sich die Bestimmung passender Indikatoren als schwierig:

- ▶ Um allen Studierenden unabhängig von ihrer Hochschulzugangsberechtigung einen guten Einstieg in das Studium zu ermöglichen, steigen die Anforderungen in den ersten Semesterwochen erst langsam an. Dies erschwert zu Semesterbeginn eine akkurate Einschätzung der Leistung.
- ▶ Die Abgabe von Leistungsnachweisen über Gruppenarbeiten in gemeinsamen Projekten/ Programmieraufgaben verdeckt individuelle Leistungsdefizite, sodass der individuelle Förderbedarf einzelner Studierender nicht erkennbar wird.
- ▶ Die Teilnahme an begleitenden Tutorien, die ergänzend durch Studierende in höheren Fachsemestern angeboten werden, fällt gerade denjenigen Studierenden mit leichten und ausgeprägten Defiziten schwer, während Studierende, die sich auf dem aktuellen und erwarteten Lernstand befinden, derartige Angebote fast ausnahmslos wahrnehmen.

Auf der Grundlage der vorgestellten Indikatoren wurden, ergänzend zur freiwilligen Anmeldung, gezielt schriftliche Einladungen an ausgewählte Studierende durch das Dekanat ausgesprochen. Dabei wurden die Gruppen mit tatsächlichen („Rot“) oder zu erwartenden Leistungsdefiziten („Grau“) bei den Einladungen überproportional berücksichtigt, da erfahrungsgemäß je nach Leistungsstand von einer unterschiedlichen Teilnahmebereitschaft auszugehen ist.

Tabelle 1: Erwartete tatsächliche Teilnahme an den Interviews (in %)

Klassifikation	Grün	Gelb	Rot	Grau
Erwartete Teilnahme	80-100%	60-80%	40-60%	0-20%
Tatsächliche Teilnahme	86%	67%	57%	20%

Die erste Schätzung (vgl. Tabelle 1, Zeile 1) erwies sich in der Praxis als tauglich, wenngleich die Rückmeldung in den Gruppen mit erkennbaren oder erwarteten Leistungsdefiziten („Rot“ bzw. „Grau“) im oberen Bereich der Erwartungen lag (Tabelle 1, Zeile 2), was vermutlich auf die sehr frühe Ansprache bereits vier bis sechs Wochen nach Studienbeginn zurückzuführen ist.

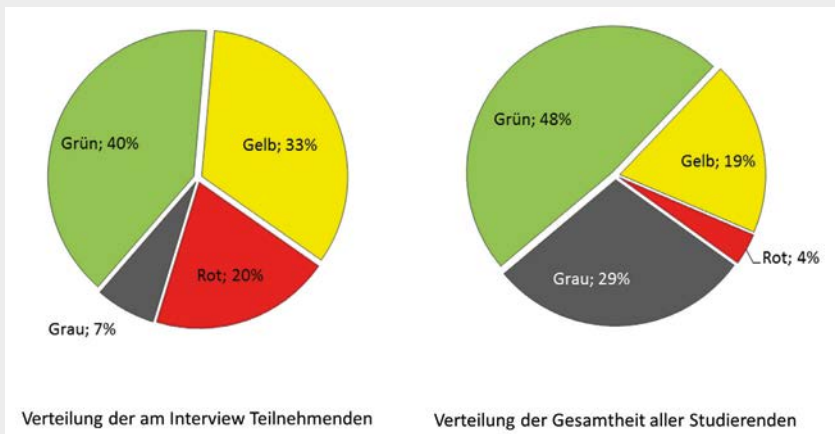
Insgesamt meldeten sich von 114 Studierenden in den Studiengängen Informatik (N=72) und Wirtschaftsinformatik (N=42) acht Studierende freiwillig, weitere 17 wurden eingeladen, von denen sieben zum Interview erschienen. Insgesamt haben sich 25 Studierende gemeldet oder wurden eingeladen, 15 Studierende nahmen letztlich an den Inter-

views teil. Studierende, die sich auf die Einladung nicht meldeten, konnten auch durch erneute Ansprache nicht zur Teilnahme motiviert werden.

Empirisch belegbare quantitative Aussagen zu treffen, ist nach dem ersten Durchlauf wegen der noch geringen Anzahl an Interviewten schwierig. Abbildung 2 zeigt die Verteilung der einzelnen Indikatorgruppen unter den interviewten Studierenden (N=15) im Vergleich zur Verteilung der Grundgesamtheit (N=114).

Dabei zeigt sich, dass die überproportionale Einladung der Gruppen mit erkennbaren (Gruppe „Rot“) bzw. zu erwartenden Leistungsdefiziten (Gruppe „Grau“) vom Ansatz her richtig war, jedoch nur bei der Gruppe „Rot“ zum Erfolg geführt hat. Die Gruppe „Grau“, ist hingegen, wie erwartet (vgl. Tabelle 1), nur schwer zur Teilnahme zu motivieren.

Abbildung 2: Verteilung der Teilnehmenden im Vergleich zur Grundgesamtheit (in %)



Quelle: eigene Darstellung

Zur Erhöhung der Objektivität und Vermeidung von Versuchsleitereffekten (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 82ff.) wurden die ermittelten Indikatorwerte nicht an die Interviewerinnen weitergegeben. Sie waren stattdessen dazu angehalten, im Anschluss an das Gespräch selbst eine Einordnung in das Klassifikationsschema vorzunehmen. Dieses Vorgehen ermöglichte eine zusätzliche Kreuzvalidierung der Klassifikationen.

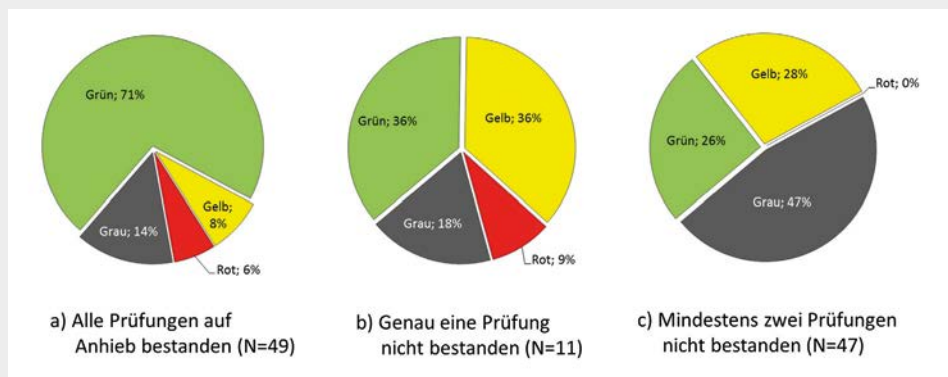
Nach den Prüfungen wurden die Studierenden erneut in Farbgruppen aufgeteilt. Wer alle Prüfungen bestand, wurde der Gruppe „Grün“ zugeordnet, unabhängig von den erzielten Noten. Genau eine nicht bestandene Prüfung bedeutete die Zuteilung zur Gruppe „Gelb“; mehrere nicht bestandene Prüfungen die Zuordnung zur Gruppe „Rot“.

Beim statistischen Vergleich der Prüfungsergebnisse mit den Prognosen der Lehrenden im Vorfeld und der Interviewerinnen macht die geringe Stichprobe der interviewten Stu-

dierenden (15 von 114 Studierenden nahmen am Interview teil) eine belastbare Aussage hinsichtlich der Qualität der Prognosen schwierig. Unter allen betrachteten Indikatoren war die Einschätzung der Interviewerinnen auf Grundlage der persönlichen Interviews mit den jeweiligen Studierenden die Prognose mit der geringsten mittleren Abweichung zu den späteren Prüfungsergebnissen und der Mathematik-Eingangstest die beste Prognose unter allen mit geringem Aufwand zu bestimmenden Indikatoren.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Prognosen im Indikatoren-Mix abhängig vom Prüfungsergebnis (von 114 Studierenden exmatrikulierten sich 7 vor den Prüfungen, 107 nahmen an den Prüfungen teil).

Abbildung 3: Verteilung der Prognosen nach Prüfungsergebnis (in %)

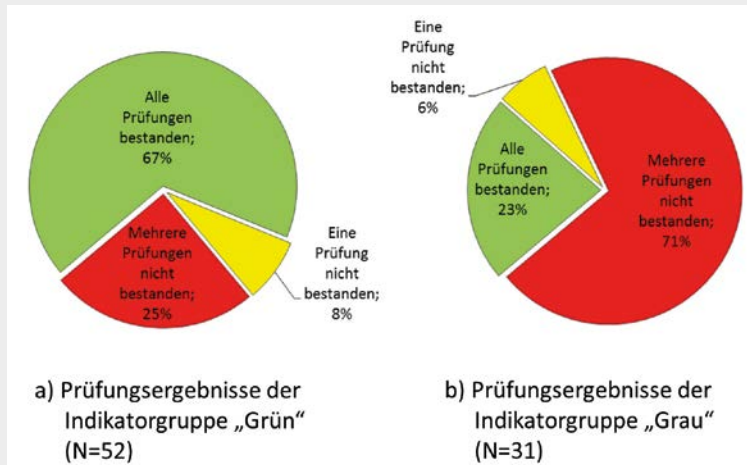


Quelle: eigene Darstellung

Spannend hierbei ist die Verteilung der Indikatorfarben: Während die Gruppe „Grün“ bei den Studierenden, die später alle Prüfungen auf Anhieb bestanden, deutlich dominiert, schneiden die Studierenden der Gruppe „Grau“ bei den Prüfungen überdurchschnittlich schlecht ab.

Abbildung 4 stellt die Prüfungsergebnisse aus dem Blickwinkel der Indikatorgruppen „Grün“ und „Grau“ dar. Die Ergebnisse der Gruppe „Gelb“ sind vergleichbar mit denen der Gruppe „Grau“; die Gruppe „Rot“ ist für eine diesbezügliche Aussage zu klein (N=4).

Abbildung 4: Verteilung der Prognosen nach Prüfungsergebnis (in %)



Quelle: eigene Darstellung

Mithin leistet der Indikatoren-Mix eine sehr gute Prognose: Wer aktiv mitarbeitet und zeitnah die ersten beiden Stufen des dreistufigen Mathe-Eingangstests besteht, wird mit 67-prozentiger Wahrscheinlichkeit alle Prüfungen erfolgreich absolvieren (Abbildung 5a), wer hingegen die Möglichkeiten zum Feedback nicht nutzt, wird mit 71-prozentiger Wahrscheinlichkeit gleich mehrere Prüfungen nicht bestehen.

5. Beratungsangebot

Wie vor jeder Erhebung, so stellte sich auch im Projekt „DQR-Bridge5“ die Frage nach dem angemessenen Forschungsdesign für das Pilotmodell. Einerseits sollte wissenschaftlichen Standards zu explorativen Untersuchungen entsprochen werden, andererseits stand der beratende und unterstützende Charakter der Einsteigergespräche im Vordergrund. Im vorliegenden Fall wurde daher ein pragmatischer Ansatz verfolgt, der auf Basis der „Mixed Methods“ (vgl. KUCKARTZ 2014) die Vorteile quantitativer und qualitativer Ansätze zusammenführen und folgende Aspekte näher beleuchten sollte:

1. Inwiefern war es möglich, potenzielle Teilnehmende für das neu entwickelte Weiterbildungskonzept „IT-Expert“ (vergleiche SAUR und SCHÄFFTER in diesem Band) zu gewinnen?

2. Wie differenzieren sich die anzusprechenden Zielgruppen genau aus? Nicht jeder Mensch bricht aus denselben Gründen ein Studium ab (vgl. HEUBLEIN 2010) oder entscheidet sich aus denselben Gründen dafür, eine Berufsausbildung zu absolvieren.
3. Inwiefern spielen persönliche Motive aber auch Anhaltspunkte wie die bisherige Sozialisation oder das soziale Umfeld eine wichtige Rolle bei der Bildungsentscheidung von jungen Menschen?
4. Welche Rolle spielt eine Bildungsinstitution dabei, junge Menschen in ihrer Bildungsentscheidung zu unterstützen? Und wie bewusst wird die Bildungsentscheidung tatsächlich getroffen?
5. Wie viele Ressourcen sind angemessen, um ein adäquates Beratungs- und Begleitungskonzept zur Förderung der Durchlässigkeit umzusetzen?

Aus diesen Überlegungen heraus wurde ein Interviewleitfaden erstellt (WEGNER 2015, S. 26).

6. Durchführung der Einsteigergespräche

In durchschnittlich einstündigen vertraulichen, bilateralen Gesprächen wurden die oben aufgeführten Fragestellungen leitfadengestützt erörtert, in Anlehnung an Qualitätskriterien für qualitative Interviews (vgl. REINDERS 2012, S. 128ff.) und an Standards für Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. NFB 2014). Der im Projekt erstellte Interviewleitfaden umfasst folgende Aspekte:

- ▶ Vorbereitung: Das richtige Setting schaffen: Ausschilderung, offene Türen vor Beginn, Getränke und Handouts bereitlegen.
- ▶ Gesprächseröffnung: Begrüßung und Wertschätzung, Tür schließen, Anbieten von Getränken, kurze Vorstellung der Interviewer/-in, Aufklärung des Teilnehmenden über Datenschutz, Forschungsziele und spätere anonymisierte Auswertung.
- ▶ Gesprächsführung und Dokumentation anhand einer detaillierten Frageliste.

Der Einstieg eines Interviews basierte auf der vorangehenden Auswertung eines Onlinekurzfragebogens. Neben drei bis fünf ausgewählten, für das Forschungsprojekt relevant erscheinenden Antworten wurden in jedem Fall eigene Anliegen der am Interview teilnehmenden Studierenden thematisiert, bei Bedarf wurde vertiefend nachgefragt. Auf diese Weise konnte auch gezielt dem Effekt der sozialen Erwünschtheit entgegengewirkt werden, der schon allein aus der Befragungssituation entstehen kann (vgl. ESSER 1986, S. 317). Im Einzelnen wurden folgende Phasen durchlaufen:

Abbildung 5: Phasenmodell eines typischen Einsteigergesprächs



Quelle: eigene Darstellung

Darüber hinaus wurde in Abhängigkeit zur Problemstellung und den Interessen der Studierenden gegebenenfalls persönlich an qualifizierte Stellen weitervermittelt (Studienfachberatung, Zentrale Studienberatung, Tutorien, Lernberatung, Psychosoziale Beratungsstelle etc.) sowie Informationsmaterial ausgegeben (Broschüren zur IT-Fortbildung in der beruflichen Bildung, Leitfaden zum Lernen, Flyer zu finanzieller Unterstützung, Übersicht zu Beratungsstellen vor Ort etc.).

Praxisbeispiel

Eine befragte Person hatte angegeben, dass sie die fachlichen Studienanforderungen in ihrem Fach als zu hoch empfinde. Hier wurde im Interview explizit auf Unterstützungsmöglichkeiten wie Tutorien, Fachberatung oder Nachhilfe hingewiesen und Informationsmaterial sowie persönliche Kontaktvermittlung angeboten. Zudem wurde auch auf die eher praxisorientierten Fortbildungsmöglichkeiten der beruflichen Bildung hingewiesen, sollte sich das Studium auf Dauer als zu theorielastig für die Person herausstellen.

7. Fazit: Frühzeitige Beratung und fortlaufende, neutrale Begleitung lohnen

Kritische Erfahrungen wurden zunächst mit den ausgewählten Indikatoren gemacht. Es wurde deutlich, dass belastbare Aussagen über die individuellen Vorkenntnisse und Kompetenzen im ersten Fachsemester frühestens nach 5 bis 6 Wochen möglich sind. In Folge wurden verhältnismäßig viele Studierende ohne akuten Beratungsbedarf eingeladen.

Auch wurde deutlich, dass sowohl über die persönliche Ankündigung als auch die verbindlichere Einladung durch den Dekan der Fakultät insgesamt nur ein Achtel der Erstsemesterstudierenden für ein persönliches Interview gewonnen werden konnte. Die Frage, ob ein zusätzlicher Anreiz in Form von Aufwandsentschädigung oder Verlosung angeboten werden sollte, wurde im Projekt intensiv diskutiert. Aus pädagogischer Perspektive heraus wurde entschieden, die Studierenden ausschließlich argumentativ zu motivieren und ihnen ihren individuellen Nutzen (hier ein kostenloses Coaching im Werte von 100 Euro) vor Au-

gen zu führen. Möglicherweise ist die angedachte Strategie zu einem späteren Zeitpunkt im Studium wirksamer, etwa nach der ersten Prüfungsphase.

Zudem wird ein einstündiges persönliches Interview mit jedem/jeder einzelnen Studierenden in der Praxis nicht durchsetzbar sein, da der personelle Aufwand in keinem guten Verhältnis zum Nutzen steht. Hier muss eine Fokussierung der Befragung erfolgen, gegebenenfalls unterstützt durch automatisierte Beratungswerkzeuge wie das E-Learning-System der Hochschule.

Festgehalten werden sollte unbedingt an der frühen Information der potenziell Teilnehmenden, an der Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme, verbunden mit einem nachgeschalteten Auswahlverfahren, der Fokussierung auf die Studierenden mit erkennbarem akutem Beratungsbedarf.

Die Hochschule Ulm wird an einem indikatorgestützten Beratungsangebot festhalten. Dabei sollen einerseits Studierende aus allen Leistungsniveaus eingeladen werden, um ein Gesamtbild zu erhalten. Andererseits sollen leistungsschwächere Studierende verstärkt eingeladen werden, da bei ihnen der Bedarf an Beratung und Motivation erheblich höher gesehen wird.

Beratung und Begleitung sollen dabei auch weiterhin von neutralen und dafür geschulten Beratern durchgeführt werden, die über die individuellen Indikatorwerte nicht informiert sind, um auch unbewusste Benachteiligungen auszuschließen.

Letztlich stellt das indikatorgestützte Früherkennungssystem eine gute Möglichkeit dar, noch vor den ersten Prüfungsergebnissen eine gezielte Beratung und Studienbegleitung anzubieten. Die Wahl der Indikatoren und der Zeitpunkt der Wertebestimmung sind kritisch für den Erfolg. Es ist wichtig, die Messwerte der Früherkennungsindikatoren durch spätere Messwerte zu erhärten, um die erzielten Prognosen fortlaufend zu verbessern.

Literatur

BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl. Berlin, Heidelberg 2006

ESSER, Hartmut: Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. Mannheim 1986 (ZUMA-Arbeitsbericht 1986/02) – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoa-66357> (Stand: 02.10.2018)

HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. 2010

NFB (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung): Professionell beraten, Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Berlin/Heidelberg 2014 – URL: <http://www.forum-beratung.de/aktuelles/neuerscheinungen/professionell-beraten-qualitaetsstandards.html> (Stand: 02.10.2018)

KUCKARTZ, Udo: Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren, Wiesbaden 2014

REINDERS, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. München 2012

WEGNER, Anja: Leitfaden für Beratende zur Durchlässigkeit im Bildungsbereich IT. Technische Akademie Ulm e. V., Ulm 2015

Katharina Kanschat

► Chancen für Studiaussteigerinnen und -aussteiger in der dualen Berufsausbildung

Mit Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung war lange Zeit der Weg von der Berufsbildung in die Hochschulen gemeint. Doch angesichts der hohen Zahl an Studierenden, die ein Studium ohne Abschluss vorzeitig beenden, und angesichts des Fachkräftemangels, der in vielen Unternehmen auf der mittleren Qualifikationsebene besteht, wird seit einigen Jahren verstärkt die Durchlässigkeit von der akademischen Bildung zur dualen Berufsausbildung in den Blick genommen. Insbesondere im Handwerk, aber auch in anderen Bereichen der Wirtschaft hat man erkannt, dass junge Erwachsene, die sich für eine akademische Ausbildung entschieden haben, diesen Weg aber nicht bis zum Ende gehen können oder wollen, mit der dualen Berufsausbildung eine solide Alternative haben.

1. Wachsende Bedeutung der Studienabbrecherinnen und -abbrecher

In Bezug auf die steigende und seit vielen Jahren hohe Zahl der Studierenden, die ihr Studium nicht beenden, werden neue Kooperationen zwischen dem Bildungssektor der beruflichen Bildung und dem der Hochschulen aufgebaut. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat eine Initiative gestartet, die diesen Prozess befördert und die im Kontext der Initiativen der Länder und der Wirtschaft darum bemüht ist, Studienabbrecherinnen und -abbrechern eine Perspektive in der dualen Berufsausbildung aufzuzeigen.

Betrachtet man die Zahlen, so wird deutlich, dass Handlungsbedarf besteht. Der Anteil von Bachelorstudierenden, die vorzeitig die Hochschule ohne Abschluss verlassen, liegt laut einer Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) aus dem Jahr 2017 bei rund 29 Prozent (HEUBLEIN u. a. 2017). Die Studie unterscheidet dabei zwischen der Studienabbruchquote an Universitäten mit 32 Prozent und der an Fachhochschulen in Höhe von 27 Prozent. Insgesamt beobachtet das DZHW eine (moderat) steigende Anzahl von Studienabbrecherinnen und -abbrechern in Bachelorstudiengängen.

Die Politik aber auch die Wirtschaft selbst hat auf diese besondere Zielgruppe reagiert und mittlerweile zahlreiche Maßnahmen entwickelt, die Beratungsmöglichkeiten und Information bieten. Sowohl das Handwerk als auch Industrie und Handel sind in Hinblick auf die Zielgruppe der Studienabbrecherinnen und -abbrecher aktiv geworden. Einige Kammerorganisationen bieten für bestimmte Berufe, zum Teil aber auch für branchenübergreifende Berufsbereiche Beratung und Unterstützung für Studienabbrecherinnen und -abbrecher an. Entsprechende Angebote können beispielsweise direkt auf den Internetpräsenzen regionaler Handwerkskammern abgerufen werden. Unter dem Motto „Vom Studienaussteiger zum Meisterschüler“ wurde eine Fachstelle für Studienaussteigerinnen und -aussteiger von den Handwerkskammern in NRW und dem Westdeutschen Handwerkskammertag initiiert. Die Web-site listet ein landesweites Netzwerk an Initiativen im Handwerk für Nordrhein-Westfalen auf (www.studienaussteiger-nrw.de). Die Industrie- und Handelskammern informieren Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit der Initiative „Mit Praxis zum Erfolg“, zu der auch der IHK-Finder gehört. Dieser verweist direkt auf den richtigen Ansprechpartner bzw. die richtige Ansprechpartnerin zu den jeweiligen regionalen Aktivitäten (http://www.ihk.de/mit_praxis_zum_erfolg). Das vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) geförderte Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung bietet Empfehlungen unter <https://www.kofa.de>, wie Unternehmen bei der Ansprache und Rekrutierung von Studienabbrecherinnen und -abbrecher besonders gezielt vorgehen können.

2. Studienabbrecherinnen und -abbrecher im Fokus der BMBF-Initiative

Viele Studierende wissen nur wenig über alternative Qualifizierungswege zu der hochschulischen Bildung und insbesondere über die Vielfältigkeit und Karrierechancen der dualen Ausbildungsberufe. Und sie wissen wenig über die Möglichkeiten, die im Studium erbrachten Leistungen für die duale Ausbildung zu nutzen.

Mit einer umfassenden Initiative, die im Mai 2014 gestartet wurde, möchte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Studienabbrecherinnen und -abbrecher für die berufliche Bildung gewinnen. Dazu gehört ein gezieltes Informationsangebot für Studienzweiferinnen und -zweifler sowie ein Netzwerk von Beratungsangeboten. So soll sichergestellt werden, dass Kammern, Wirtschaftsverbände und Hochschulen kooperieren und damit möglichst frühzeitig den Kontakt zwischen Studienabbrecherinnen und -abbrechern und Unternehmen herstellen.

► Auf einen Blick alle Informationen: das neue Onlineportal für Studienzweiferinnen und -zweifler

Die BMBF-Initiative zielt darauf ab, Studienzweiferinnen und -zweifler zunächst über alternative Qualifizierungswege zu informieren und bestehende Informationslücken zu schließen. Im Juli 2016 veröffentlicht das BMBF daher unter der Domain www.studienabbruch-und-dann.de ein Onlineportal für die Zielgruppe. Das Portal dient den noch immat-

rikulierten Studierenden, aber auch den Studienaussteigerinnen und -aussteigern als erste Anlaufstelle. Während ihres Entscheidungsprozesses finden sie Hinweise und Informationen, die ihnen bei Zweifeln die Orientierung erleichtern und auf entsprechende Beratungsangebote verweisen. Das Portal zeigt ihnen alternative Qualifizierungswege im Bereich der Hochschulen und in der dualen Berufsausbildung auf. Auf einer interaktiven Landkarte können die Nutzerinnen und Nutzer außerdem bundesweit nach Informations- und Beratungsangeboten suchen.

► **Netzwerkbildung in Ländern wird gefördert**

In einigen Bundesländern wird der Beratungsansatz noch weiter gedacht: So fördert das BMBF seit 2015 in Hessen, seit 2016 in den Bundesländern Berlin, Hamburg sowie NRW und seit 2018 in Sachsen sogenannte Leuchtturmprojekte. Die Leuchtturmprojekte führen etablierte Beratungsangebote innerhalb eines Bundeslandes zusammen und optimieren diese. Sie transferieren außerdem Best-Practice-Ansätze beispielsweise zur Netzwerkbildung oder zur Identifizierung und Ansprache von Studienabbrecherinnen und -abbrechern.

► **Mangelnde Daten erschweren den Blick**

Zur Zahl der Studienzweifler/-innen und -abbrecher/-innen, ihrer Motivation und vor allem ihren Perspektiven und ihren Verbleib nach dem Studienabbruch liegen Studien vor, die einer Erweiterung und Vertiefung bedürfen. Vor allem die Frage nach den beruflichen Perspektiven, die die Betroffenen nach dem Ausscheiden aus der Hochschule gewählt haben, ist noch weitgehend unbeantwortet. Daher ist die Verbesserung der Datenlage im Rahmen einer neuen Studie u. a. zum Thema der „Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und -abbrechern“ ein weiterer Schwerpunkt der BMBF-Initiative und wird voraussichtlich im Sommer 2018 veröffentlicht.

► **In der Praxis: Kluge Köpfe für regionale Wirtschaft gesucht**

Und schließlich wird auf Praxisebene kleinen und mittleren Unternehmen konkrete Hilfe angeboten: Seit Anfang 2015 werden im Rahmen des Ausbildungsstrukturprogramms JOBSTARTER plus des BMBF bundesweit Projekte zu der Thematik Studienabbruch mit einer Laufzeit von 36 Monaten gefördert.

3. Das Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER

Mit dem Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation von Jugendlichen. Die geförderten JOBSTARTER-plus-Projekte tragen mit ihrer gezielten Akquise und ihrem Dienstleistungsangebot für Betriebe auch zur Steigerung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes und zu einer Verbesserung der Ausbildungsstrukturen bei. Das Programm wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds teilfinanziert. Durchgeführt wird das Programm von der Programmstelle JOBSTARTER beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Über 350 Projekte wurden bereits in die Förderung aufgenommen und abgeschlos-

sen. Mit dem neuen Ausbildungsstrukturprogramm „JOBSTARTER plus“ sind seit 2015 über 120 neue Projekte gestartet, um die duale Berufsausbildung in Deutschland zu stärken (vgl. www.jobstarter.de).

Die JOBSTARTER plus-Projekte mit der Thematik Studienabbruch setzen sich aktiv für eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in beide Richtungen ein und versuchen bereits bestehende Kooperationen mit den Hochschulen in der Region sowie den Agenturen für Arbeit, Berufsschulen und Wirtschaftsverbänden weiter auszubauen.

In Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen entwickeln und erproben die JOBSTARTER plus-Projekte Rekrutierungsstrategien sowie Aus- und Weiterbildungsangebote, die auf Studienabbrecherinnen und -abbrecher zugeschnitten sind. Die Projektverantwortlichen beraten, begleiten und unterstützen die Betriebe bei der Gewinnung und Einstellung der Zielgruppe. Aber auch die Begleitung während der Ausbildung ist ein wichtiger Bestandteil der Beratung: Wie präsentiert sich ein Betrieb attraktiv, und wie kann die Integration der meist älteren Auszubildenden in den Betriebsablauf gelingen? Ein Ratgeber für klein- und mittelständische Unternehmen ist hierzu erschienen. Im Weiteren werden sowohl die für Studierende angebotenen Beratungsstellen an der Hochschule als auch involvierte Netzwerkpartner wie beispielsweise Kammern für die besonderen Informationsbedarfe der Studienzweiflerinnen und -zweifler sensibilisiert. Eine Onlinearbeitshilfe für das Beratungspersonal mit Ideen aus der Projektpraxis wird 2018 veröffentlicht. Schließlich informieren und beraten die Projekte Studienabbrecherinnen und -abbrecher nach dem Studienausstieg über die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung und der damit verbundenen Weiterbildungs- und Karrieremöglichkeiten.

Seit Beginn 2018 fördert das BMBF 14 Anschlussvorhaben der bisherigen Studienabbrecher-Projekte der 1. Förderrunde JOBSTARTER plus. Für die neue Laufzeit soll dabei die Beratungs- und Netzwerkarbeit auf Grundlage der in der ersten Förderperiode aufgebauten Strukturen weiterentwickelt werden. Der weitere Ausbau einer systematisierten Zusammenarbeit mit regionalen Hochschulen und Universitäten soll hier im Fokus stehen. Dies ermöglicht es, sowohl Studienzweifelnde als auch Studienabbrechende besser zu identifizieren und ihnen eine frühzeitige Beratung anzubieten. Weitere Schwerpunkte sind:

- ▶ stärkere Vernetzung und Kooperation mit den landesweiten BMBF-Leuchtturmprojekten zum Thema Studienabbruch,
- ▶ Einbezug von Kleinstunternehmen in die Beratung sowie Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Attraktivität von Ausbildung;
- ▶ Optimierung, Ausweitung und Systematisierung der Beratungsstrukturen für Studienzweifelnde und Studienabbrechende.

Die genannten Maßnahmen zielen darauf ab, die Situation der Studienaussteigerinnen und -aussteiger zu verbessern. Die duale Berufsausbildung bietet den Ratsuchenden in ihrer un-

gewissen Situation die Möglichkeit, doch noch einen qualifizierten Berufsabschluss zu erwerben. Dabei stehen die Bedürfnisse der jungen Menschen ebenso im Vordergrund wie der Fachkräftebedarf der Betriebe: Im besten Fall profitieren also beide Seiten.

Literatur

HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. DZHW Forum Hochschule 1, 2017

Kapitel 4:

Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung

Detlef Buschfeld, Fred Schumacher

► **Traditionelle Wege der Integration von akademischer und betrieblicher Bildung**

Berufliche Laufbahnen sind vielfältig und individuell. In diesem Beitrag werden berufliche Laufbahnen in übergeordneten Mustern beschrieben, die tradierte Verknüpfungen von betrieblich und akademisch akzentuierten Wegen aufzeigen. Es werden drei Formen beruflicher Laufbahnen herausgestellt. Dabei wird die Kombination von Erwerbstätigkeit und Bildung thematisiert und jeweils Aspekte von Durchlässigkeit und Zugangsbedingungen verdeutlicht.

1. Einleitung

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen unterschiedliche berufliche Laufbahnen. Berufliche Laufbahnen werden als Wege eines Individuums charakterisiert, welche durch Qualifizierung und Bildung *hin zu* oder *innerhalb* der Erwerbstätigkeit verlaufen. Wir unterscheiden drei Formen biografischer Berufslaufbahnen:

- beruflich-akademische Laufbahnen,
- beruflich-betriebliche Laufbahnen,
- kombinatorisch-integrative Laufbahnen.

Damit greifen wir den Umstand auf, dass sich auch universitäre Studiengänge traditionell auf berufliche Anwendungen beziehen und umgekehrt, Betriebe oder Unternehmensverbände seit langer Zeit eigene Akademien finanzieren und Universitäten maßgeblich fördern. So klagte Friedrich Schiller über die Brotgelehrten an Universitäten im Jahre 1789 (vgl. SCHILLER 1789, S. 105ff.). Mindestens ebenso lange gibt es militärische Akademien, später entwickelten sich aus Handelshochschulen auch Universitäten.¹ In der Geschichte des Bauhauses finden sich Belege für Diskussionen um die Frage, ob der Lehrkörper mit „Professor“

1 So geht die Wiedereröffnung der Universität zu Köln im Jahre 1919 darauf zurück, dass darin die knapp 20 Jahre zuvor gegründete Handelshochschule Köln integriert werden konnte (vgl. ZANDER 2004, S. 123).

oder „Meister“ von den Studierenden angesprochen werden soll (vgl. WAHL 2009, S. 168). Bildungsorganisatorische Differenzierungen und Abgrenzungen sowie deren Überwindung durch Ideen einer beruflichen Verwendbarkeit oder erwerbsmäßigen Nutzung von Bildung begründen eine Tradition der Integration von akademischer und betrieblicher Bildung.

Grundlage dieses Beitrags ist die Annahme, dass berufliche Laufbahnen mit Stationen im Bildungssystem beginnen und in Positionen im Beschäftigungssystem münden. Präziser müsste es heißen: Sie beginnen in der Regel im formalen Bildungssystem und münden in erwerbstätiger Beschäftigung auf typischen Stellen (Arbeitsplätzen). Dies prägt unsere Darstellung vom Aufbau der Laufbahnen, die regelmäßig Fragestellungen zur Durchlässigkeit enthalten, insbesondere aber dann, wenn die Durchlässigkeit nicht reibungsfrei gegeben scheint. Unser Beitrag muss daher die Systemgrenzen thematisieren, den Übergang von Bildung zu Beschäftigung. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass Berufsbildung eigentlich den Übergang von allgemeiner Bildung zu betrieblicher Erwerbstätigkeit prägt.

Durchlässigkeit selbst kann in beruflichen Laufbahnen an unterschiedlichen Stellen in unterschiedlichem Maße zum Problem werden. Wir fokussieren uns in diesem Beitrag darauf, eine Grundlage für die Beschreibung von diesen Durchlässigkeitsproblemen nach der Darstellung der drei Laufbahnformen zu legen.

2. Formen beruflicher Laufbahnen

Berufliche Laufbahnen müssen in unserer Argumentation Bezug nehmen auf Erwerbsberufsbezeichnungen. Dieser weit über die Anzahl staatlich anerkannter Ausbildungsberufe hinausgehende Bezugspunkt verdeutlicht die Vielfalt, die hier nur eingeschränkt betrachtet werden kann. Jedoch stellt ein nur ungefähr vorhersehbares Tätigkeitsspektrum oder ein in Umrissen beschreibbares Stellenprofil den gegebenenfalls nur vorläufigen Zielpunkt beruflicher Laufbahnen dar. Controller, Labortechnikerin, Systembetreuer, Pflegefachkraft oder Kommunikationsreferentin sind mögliche Zielpunkte, unabhängig von den subjektiven Bildungs- und Erwerbsbiografien, die dahin führen. Dies ist Voraussetzung, um von beruflichen Laufbahnen sprechen zu können. Berufsbildung hat ihren Zweck im Beschäftigungssystem – nicht ausschließlich, aber doch stets und in vielen Fällen auch maßgebend. Der in vielen Fällen reklamierte Selbstzweck akademischer Bildung, nur den Menschen und seine oder ihre Bildung in den Mittelpunkt zu stellen, grenzt unser Anliegen ab. In beruflichen Laufbahnen wendet der Mensch seine Kompetenzen an, und einem Menschen werden diese Kompetenzen mit Blick auf die geforderten Handlungssituationen vermittelt. Dieses Verständnis des Verhältnisses von Bildung und Beruf positioniert sich gegenüber Beiträgen, welche in der Verberuflichung akademischer Bildung eine „Verdummung“ eben dieser sehen (vgl. DÖRPINGHAUS 2009, S. 4).

Controller, Labortechnikerinnen, Systembetreuer, Pflegefachkräfte oder Kommunikationsreferentinnen können auf unterschiedlich hierarchisch und inhaltlich positionierten Stellen arbeiten. Daraus kann sich ein Entwicklungspfad im Beschäftigungssystem ergeben. Die

Formulierung vom „Tellerwäscher zum Vorstandsvorsitzenden“ wird vielfach benutzt, um die Möglichkeit zu unterstreichen, sich auf betrieblicher Seite „hochzuarbeiten“. Entwicklungspfade im Beschäftigungssystem brauchen dementsprechend eine ungefähre Stufung. Für viele berufliche Laufbahnen ist typisch, bestimmte Stufen nur mit vorherig erfolgreich absolvierten (beruflichen) Bildungsangeboten erreichen zu können. Zugleich führt eine im Bildungsbereich erworbene Qualifikation nicht zwangsläufig zu einer dem Abschluss entsprechenden Erwerbstätigkeitsposition. „Promovierte Nachhilfelehrerinnen“ oder „examierte Gastronomen“ zeugen davon.

Für uns folgt daraus, dass sich dieser Beitrag mit den Grenzen, den Übergängen und der Durchlässigkeit von Bildungs- zu Beschäftigungssystemen befassen soll. Dabei scheint eine Stufung im Bildungs- und Beschäftigungssystem als Grundlage sinnvoll.

Wir gehen von den normativen Setzungen der Niveaustufung für das Bildungssystem im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) aus und folgen damit der aktuellen bildungspolitischen Diskussion (vgl. DQR 2013, S. 36). Aus den Anforderungsstrukturen des DQR wird in unserem Beitrag eine Stufung von korrespondierenden Stellenprofilen als Orientierungsmarke vorgeschlagen. Dies kann hier nur als ein erster Vorschlag gelten. Der Vorschlag ist angelehnt an die möglichen Endpunkte beruflicher Laufbahnkonzepte wie etwa der Facharbeiter/-innentätigkeiten bzw. Meister/-innentätigkeiten im Handwerk, den Stellenprofilen von Laufbahnstufen im öffentlichen Dienst oder den Spezialisten- und Führungskarrieren in größeren Unternehmen.

Wir gehen analog zum Ausgangspunkt des DQR von 8 Stufen (A bis H) aus. Stufe A beschreibt unspezifische, schnell erlernbare Tätigkeiten, die beispielsweise auch Praktikantinnen und Praktikanten oder einfachen Aushilfskräften zugeschrieben werden. Stufe B beschreibt Tätigkeiten, die bereits einfache betriebliche Qualifizierungen im Sinne von Assistententätigkeiten sowie Helfer/-innentätigkeiten beschreiben. Die Stufen C und D fallen unter den üblichen Begriff von Fachangestellten und Facharbeiter/-innen, wobei C eher ein enges oder standardisiertes Spektrum umschreibt, während wir D die tatsächliche Relevanz von umfassend beruflicher Handlungskompetenz im Sinne selbstständiger und reflektierter Planung, Durchführung und Kontrolle zuordnen. Stufe E und F werden in besonderem Maße durch die Verantwortlichkeit für Projekte, Budgets, Ergebnisse oder Mitarbeiter/-innen geprägt, die hinsichtlich Umfang und Tragweite differieren. Beispiele dafür sind die unterschiedlichen Graduierungen zwischen Gruppen-, Team- und Abteilungsverantwortlichkeiten, die aber jeweils relativ und direkt abhängig sind von übergeordneten Weisungsbefugnissen übergeordneter Dritter. Die Stufen G und H sind durch fachliche, organisatorische und persönliche Verantwortung, Autonomie und Eigenständigkeit oder spezifische Expertise geprägt. Darunter zählen bei uns nicht nur die in der DQR-Referenz genannten promovierten Forscher/-innen und Entwickler/-innen, sondern auch Kapitäne/Kapitäninnen oder Anwälte/Anwältinnen, Heimleiter/-innen von Jugendpflegeeinrichtungen, Museumsdirektoren/-direktorinnen oder Restauratoren/Restauratorinnen. Diese Tätigkeiten

können als Eckpunkte für die Beschreibung der jeweils relativen Zielpunkte im Beschäftigungssystem gelten.

Den Tätigkeitsprofilen werden meist bestimmte Zertifikate oder Qualifikationen aus dem DQR als Zugangsvoraussetzung oder Referenzsystem zugeordnet, also Zertifikate über Qualifizierungsbausteine, Zeugnisse zu zwei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungen, non-formale oder formale Zertifikate von Fort- und Weiterbildungen und Studienabschlüssen oder Kapitänspatente. Die Zertifikatsstufen können so als relative Ausgangspunkte aus dem Bildungssystem gelten.

Berufliche Laufbahnen im Sinne unserer Argumentation konstituieren sich über den Wechsel zwischen Phasen von Bildungs- und Phasen von Beschäftigungszeiten, vielfach auch über Phasen, in denen Lernen und Arbeiten zeitgleich geschehen (duale Ausbildung, berufsbegleitendes Studium). Der strukturelle Rahmen des Bildungs- und Beschäftigungssystems muss aus Sicht der Subjekte, die sich in diesen Systemen bewegen, als ein Verlauf oder eben eine Laufbahn dargestellt werden. Berufliche Laufbahnen verweisen auf die Schritte und Abfolgen in und zwischen den Systemen.

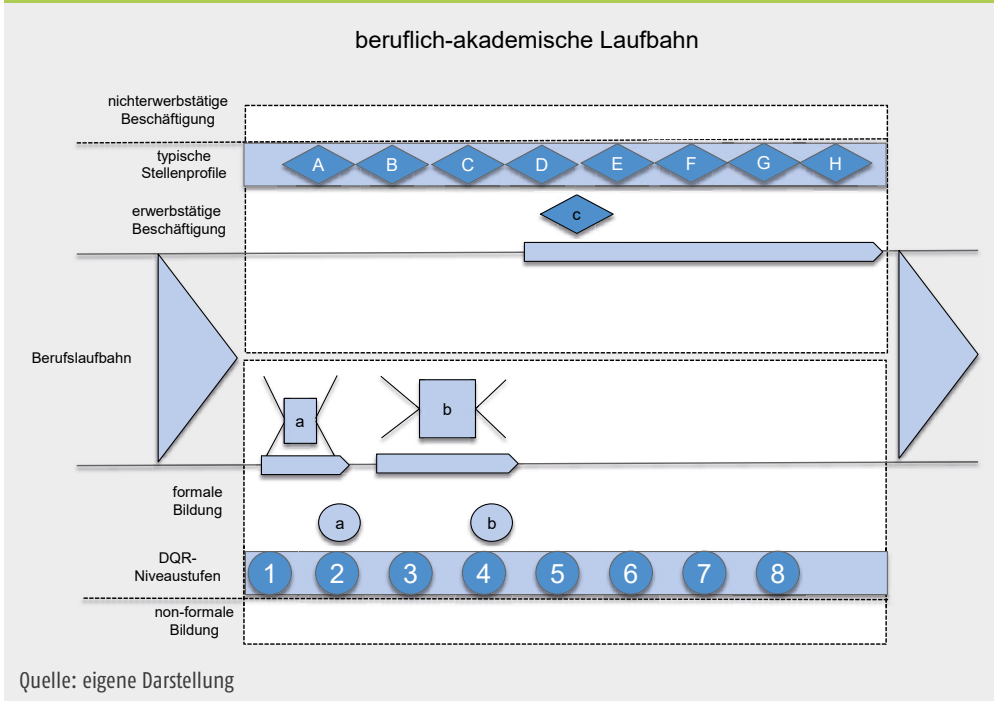
Dieser Beitrag soll also auch die Durchlässigkeit aus Sicht der Durchzulassenden (und nicht der Grenzschützer, der Durchlassenden) thematisieren. Aus Sicht der Subjekte ist eine Laufbahn eine Abfolge von Aufnahmen und Abschlüssen. Dementsprechend sind Zugangsbarrieren und Verwendungshemmnisse typische Indikatoren für die Durchlässigkeitsproblematik aus biografischer Sicht. Die berufliche Biografie ist dann auch über Abschnitte zu definieren, in denen mehr oder weniger das Zusammenspiel von Bildung und Beschäftigung erprobt wird. Zwischen den Abschnitten, genauer zwischen Abschluss des vorherigen und Aufnahme des nachfolgenden Schrittes, liegt die Problematik von Durchlässigkeit. Abbildung 1 verweist darauf, indem sie die berufliche Laufbahn in den Mittelpunkt oder auch das Mittelfeld stellt.

Abbildung 1 veranschaulicht in stark vereinfachter Form eine Berufslaufbahn in den zuvor herausgestellten wesentlichen Phasen der Bildungs- und Beschäftigungszeit. In ihr wird eine (berufs-)schulische Ausbildung (a) dargestellt, der eine weiterführende (berufliche oder akademische) Qualifizierung (b) folgt, welche zur Grundlage für die Erwerbstätigkeit (c) wird.

Diese reibungslose Erzählung könnte darauf hindeuten, dass in dieser beruflichen Laufbahn kein Durchlässigkeitsproblem auftaucht. Es taucht nicht auf, weil die Durchlässigkeit bezogen auf die gerichteten Symbole „>“ für das Eingangssymbol und „<“ für das Ausgangssymbol vorhanden ist. Jeder Pfeil hätte jedoch zum biografischen Durchlässigkeitsproblem werden können. Beispielsweise könnte beim horizontalen Wechsel von (b) zu (c) sehr schnell die Möglichkeit der inadäquaten Beschäftigung bzw. nicht ausreichenden Anschlussfähigkeit der Qualifikation in die Arbeitswelt zum Tragen kommen.

Bevor anhand der Grundstruktur aus Abbildung 1 nun die drei Formen beruflicher Laufbahnen dargestellt werden, sei noch der Hinweis auf die mit unserem Ansatz verbundene normative Komponente ausgeführt. Normativ unterlegt ist unserer Darstellung nach die

Abbildung 1: Berufliche Laufbahnmuster



Logik des beruflichen Weiterkommens oder die Metapher des beruflichen Aufstiegs. Wir möchten betonen, dass wir nicht diesen Anspruch unterstreichen wollen, sondern aufgreifen möchten, was mit Laufbahnen im Allgemeinen verbunden ist. Prinzipiell kann jeder mögliche Punkt im Beschäftigungssystem ein individuell passender Zielpunkt der persönlichen beruflichen Laufbahn werden. Es liegt in der Logik des Weiterkommens, dass nicht jeder den letzten Punkt der rechten Seite der Darstellung erreicht. Auch der Umstand, dass Erwerbsarbeit kein Zielpunkt im individuellen Lebensweg sein muss, ist zunächst für berufliche Laufbahnen zulässig. Dies würde in unserer Argumentation die Grafik nach oben um einen Bereich erweitern, welcher eine daseinserfüllende, aber nicht dem Erwerb dienliche Tätigkeit darstellt. „Promovierter Hausmann“ wäre individuell (und auch gesellschaftlich) selbstredend ein möglicher Zielpunkt einer bereichernden beruflichen Laufbahn.

2.1 Beruflich-akademische Laufbahnen

Das ursprüngliche Kennzeichen der beruflich-akademischen Laufbahn lässt sich durch zwei Eckpunkte beschreiben. Bevor es zur Ausübung einer relevanten Tätigkeit bei beruflich-akademischen Laufbahnen kommt, ist erstens ein umfangreiches und in bestimmten Sachgebieten verortetes Wissen zu erwerben. An dem typischen Referenzbeispiel eines Medizinstu-

diums erläutert, ist dies thematisch im Studium die Vielfalt der medizinischen Grundlagen und Fachgebiete, wobei der Erwerb dieser Fachkenntnisse mit der Voraussetzung der allgemeinen Hochschulreife verknüpft ist. Darin sind mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche (z. B. das Latein) Grundlagen adressiert. Jedoch ist zweitens von vornherein deutlich, dass das Medizinstudium auch den praktischen Teil der Bildung bzw. Ausbildung zur Ärztin bzw. zum Arzt umfasst (z. B. Famulatur und praktisches Jahr). Das zweite Merkmal ist also ein bestimmtes Berufsbild als Spektrum von künftig auszuführenden Tätigkeiten. Neben den Ärztinnen und Ärzten kann dies für Pharmazeuten/Pharmazeutinnen, Richter/-innen, Lehrer/-innen gelten. Hier verbindet sich in der Tradition der letzten 100 Jahre ein Berufszugang mit dem Abschlusszeugnis des Studiengangs. Das Muster der ersten, theoretischen Phase und der zweiten, praktischen Phase ist dabei sowohl ein übergreifendes Merkmal als auch die Legitimation einer öffentlich-universitären Schwierigkeitsstufe, die auch heute noch mit dem Wort „Staatsexamen“ verbunden ist.

Die Auflösung einer engen Kopplung von relativ präziser Bestimmung der beruflichen Tätigkeiten (Heilen, Urteilen, Lehren) durch Zugangsvoraussetzungen führt zu einer weiteren Gruppe beruflich-akademischer Laufbahnen. Sie sind geprägt durch quantitativ bedeutsame Berufsfelder in Wirtschaft und Technik. Typische Muster sind hier betriebswirtschaftliche oder ingenieurwissenschaftliche Studiengänge. In der Tendenz haben sie sich von Hochschulen in die Universitäten hinein entwickelt, da die zukünftige breite berufliche Verwertbarkeit schon selbst ein Grund für die Aufnahme eines Studiums ist. Hier wird der Annahme gefolgt, dass an Universitäten erworbenes Wissen bereits praktisches Wissen ist, also die Anwendung im Wissen bereits verankert ist. Entsprechend ist diese Gruppe von beruflich-akademischen Laufbahnen meist an Fachhochschulen und (Technischen) Universitäten beheimatet. Ein wichtiger Unterschied zu der ersten Gruppe ist dabei in dem Umstand zu sehen, dass hier der Zugang zur Berufstätigkeit nicht durch das Examen *verdient* wird, sondern sich vor, mit und nach dem Examen *erarbeitet* werden muss. Das lenkt den Blick auf die immanente Funktion von freiwilligen Praktika in der Studienzeit, der Rolle von Erwerbstätigkeit während des Semesters oder der vorlesungsfreien Zeit bzw. den Trainee- und Einstiegsprogrammen nach dem Studium. Diese Gruppe verschafft sich Praxis auf unorganisierte Weise. Dennoch können Praktika und andere Formen der praktischen Erfahrungen als informeller Standard für Studierende dieser Studiengänge gelten. Insbesondere an Fachhochschulen ist dieser Standard auch formal in vielen Studien- und Prüfungsordnungen verankert.

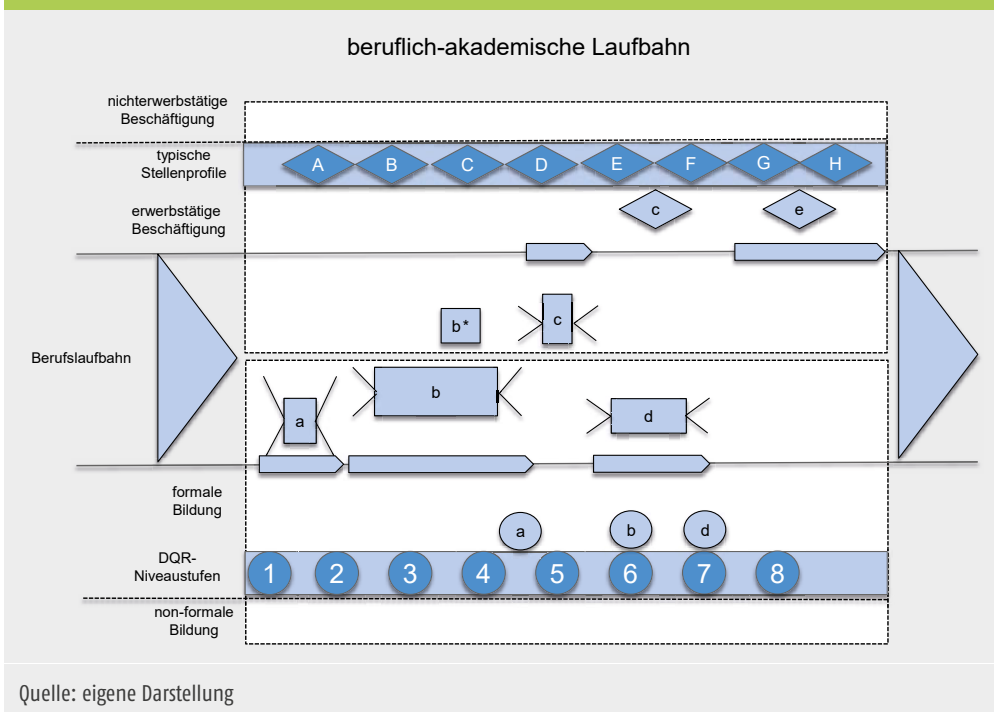
Für die beiden genannten Studienbereichsgruppen kann die Entwicklungslogik durch die Sequenz von erst theoretisch-akademischen, dann praktisch-beruflichen Phasen geschildert werden. Die Abfolge von Studium mit anschließendem Referendariat oder Traineeprogramm führt zur Erwerbstätigkeit. Das Studium wird dabei um Praxiserfahrungen angereichert.

Die beiden genannten Gruppen decken nur einen Teil des Spektrums traditionell universitärer Studiengänge ab. Philosophie, Geschichte, Sprachen, Mathematik und Naturwis-

senschaften, Kultur-, Sozial- und Humanwissenschaften unter anderem Studiengänge sind allerdings spätestens seit der Einführung eines gestuften Studiensystems (vgl. BOLOGNA-ERKLÄRUNG 1999, S. 2) formal dazu aufgefordert, die Berufs- und Arbeitsmarktrelevanz eines Studiengangs aufzuzeigen. So ist dieser Punkt ein Pflichtbestandteil jeder Akkreditierungsunterlage für Bachelor- und Masterstudiengänge (KMK 2003, S. 4f.).

Die konkrete Umsetzung der Forderung einer Verflechtung von Studium und Erwerbstätigkeit ist insbesondere in diesen Studiengängen problematisch. Diskussionen um Begriffe wie Beschäftigungsfähigkeit, Schlüsselkompetenzen und Berufsrelevanz beleuchten und kontrastieren Herausforderungen des Verhältnisses von beruflicher Praxis und akademischer Lehre (vgl. TEICHLER 2005, S. 316f.; GERHOLZ/SLOANE 2008, S. 2f.; BUSCHFELD/DILGER 2013, S. 201), die durch Auslandserfahrungen weiter differenziert werden kann. In der Diktion von gestuften (konsekutiven) Bachelor- und Masterstudiengängen wird zunächst angenommen, dass zwischen Bachelor- und Masterstudium eine Phase der Erwerbstätigkeit liegt (vgl. GERHOLZ/SLOANE 2008, S. 3). Der Einstieg in eine Phase der Erwerbstätigkeit wird regelmäßig auch durch nachgelagerte betriebliche Bildungsbemühungen begleitet, die in günstigen Fällen durch studienbegleitende oder studienintegrierte Praktika erleichtert bzw. verkürzt werden können. Zwischen den Wörtern „studienbegleitend“ und „studienintegriert“ liegt praktisch die Anwendung der Regelungen zum Mindestlohn.

Abbildung 2: Beruflich-akademische Laufbahn



Individuelle Durchlässigkeitsprobleme – abgesehen von der Zugangsvoraussetzung für Studiengänge – entstehen in diesem Grundmuster weniger beim Eintritt in die berufliche Laufbahn als bei deren Ausgang. Beruflich-akademisch Qualifizierte treten in eine hochgradig ausdifferenzierte Arbeitswelt ein, die (individuell betrachtet) schwerlich eine direkte Passung von Qualifikation und Tätigkeit zulässt. Der Abschluss des Studiums ist (mehr oder weniger) different zum Eintrittspunkt der Erwerbstätigkeit. Die eher durch die Tätigkeitspektren E bis H geprägte Praxis lässt sich über vorgelagerte Qualifikationsstufen kaum präzisieren oder beschreiben. Hieraus kann sich in der individuellen Berufsbiografie ein Durchlässigkeitsproblem beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit ergeben. Studierende machen sich falsche Vorstellungen quantitativ über Erwerbsmöglichkeiten oder qualitativ über Tätigkeitsprofile.

Verstärkt wird diese Problematik, wenn bei der Entwicklung der beruflichen Laufbahnvorstellungen keine Informationen und Erfahrungen (der Möglichkeiten) im Beschäftigungssystem berücksichtigt werden können. Hierauf reagieren die Hochschulen bereits verstärkt über die Einrichtung von Beratungszentren, die sich auf die letzte Phase des „student life cycle“ beziehen. Umgekehrt ist aber die Offenheit der Erwerbsmöglichkeiten ein Argument dafür, die beruflich-akademische Laufbahn einzuschlagen.

Wird der Blick auf die Eintrittsbarrieren beruflich-akademischer Laufbahnen gelenkt, so rücken individuell die Möglichkeiten der Erlangung der Hochschulreife in den Fokus. Hierfür sind in jüngster Zeit zahlreiche Vorschläge gemacht worden und auch faktisch neue Möglichkeiten geschaffen worden.²

Ein weiteres, häufig als Barriere diskutiertes Phänomen von beruflich-akademischen Laufbahnen ist die Finanzierung bzw. die Notwendigkeit, sich neben einem Studium noch einen Beitrag zum Lebensunterhalt zu verdienen.³ In der Konsequenz ergibt sich aus der Notwendigkeit zur parallelen Erwerbstätigkeit eine mögliche Einschränkung, aber auch die Möglichkeit einer Orientierung für die Erwerbstätigkeit, sofern diese nicht völlig von fachlichen oder künftigen Erwerbstätigkeiten entkoppelt sind. Erwerbstätigkeiten zum Lebensunterhalt können ebenso wie Praktika mit Studienbezug als Praxisphasen in der Gestaltung beruflich-akademischer Laufbahnen interpretiert werden (b*).

Die Beschäftigungsverhältnisse von Hochschulabsolventen und -absolventinnen verteilen sich bei Eintritt in den Arbeitsmarkt über das mittlere Niveau (c) beruflicher Positionen wie z. B. qualifizierte Angestellte oder wissenschaftliche Angestellte ohne Leitungsfunktion.

2 Neben dem „Königsweg“ des deutschen Bildungssystems (per gymnasial erworbenem Abitur zum Studium) besitzen diese Angebote eine besondere Bedeutung, um Bildungs- und Aufstiegsansprüche nicht an der „Versäulung und Verschließung der Sozialstruktur in Deutschland“ (BUDÉ 2013, S. 751) scheitern zu lassen.

3 So sind Berufslaufbahnen und die hierfür notwendigen Bildungsphasen wesentlich durch die Möglichkeiten der (privaten und öffentlichen) Studienfinanzierung bestimmt. Insbesondere bei der privaten Studienfinanzierung kommt es in Deutschland zu einer starken Differenzierung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Lediglich ein Viertel der Studierenden aus Arbeiterfamilien (Facharbeiter/-innen und Meister/-innen) wird durch die Eltern finanziert, wohingegen bei gut zwei Drittel der Akademikerkinder die private Studienfinanzierung durch die Eltern ermöglicht wird (vgl. BARGEL/BARGEL 2010, S. 12).

Unternehmen, welche bereits Bachelorabsolventinnen und -absolventinnen auf diesen Positionen einsetzen, betrauen diese primär mit der Sachbearbeitung nach Anweisung sowie der eigenständigen Bearbeitung einer Projektaufgabe (vgl. KONEGEN-GRENIER/PLACKE/SCHRÖDER-KRALEMANN 2015, S. 26). Die hierfür notwendigen fachlichen und methodischen Kompetenzen werden nach Einschätzung der Unternehmen von der Hälfte der Absolventinnen und Absolventen nicht ausreichend erfüllt, was die Nach- oder Einstiegsqualifizierung seitens der Unternehmen erforderlich macht (vgl. DIHK, 2015, S. 11f.).

Im System beruflich geprägter konsekutiver Masterstudiengänge (d) ergibt sich als neues biografisches Durchlässigkeitsproblem das der einschlägigen Zulassungsbedingungen zu Masterprogrammen an unterschiedlichen Studienstandorten und für unterschiedliche weiterführende Studiengänge. Hier sind berufliche Spezialisierungsmöglichkeiten genauso anzutreffen wie erweiternde, neue Masterstudiengänge mit eher wenigen spezifischen Voraussetzungen. Es kann vermutet werden, dass der Effekt einer durch die Akkreditierung von Bachelorstudiengängen erreichten Berufsorientierung durch eine neue Barriere mit taktischen Wahlmöglichkeiten für Bewerbungen zu konsekutiven Masterstudiengängen unterlaufen wird.

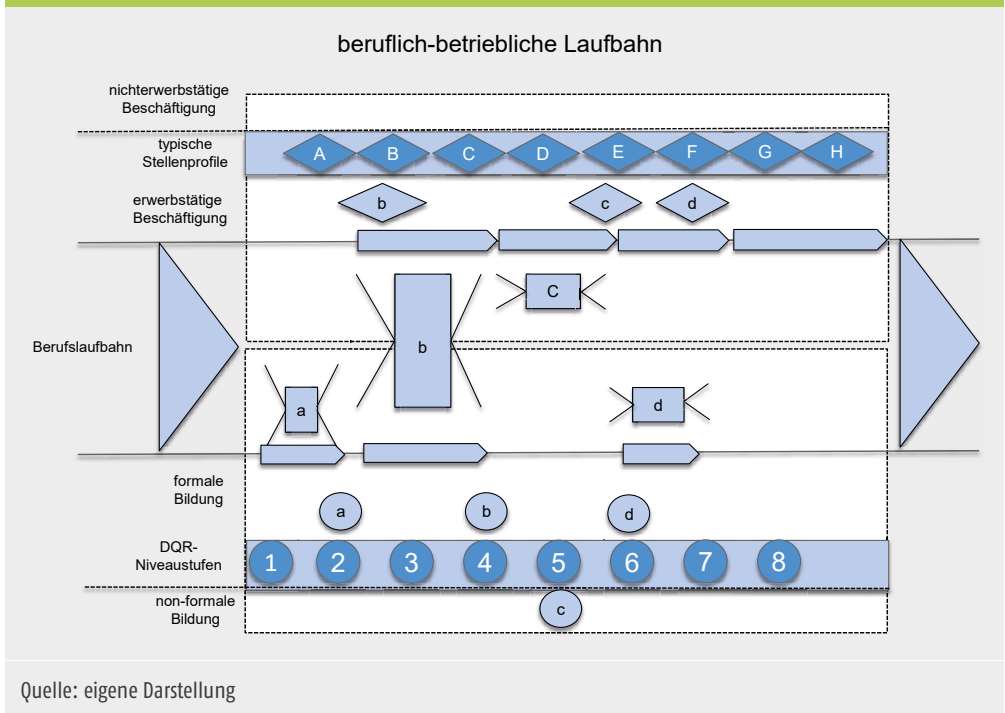
Zusammenfassend lassen sich die beruflich-akademischen Laufbahnen durch die Sequenz charakterisieren, nach der berufliche Erfahrungen erst nach der Erlangung der akademischen Grundlagen möglich sind. Diese können aber auch schon als (informeller) Teil eines Studiums interpretiert werden. Weiterhin stehen beruflich-akademische Laufbahnen für individuell niedrige Eintrittsbarrieren – abgesehen von Zulassungsbedingungen und Zulassungsbeschränkungen.⁴ Mit dieser Aussage ist vor allem gemeint, dass die Individuen sich in der Regel nicht als Individuum bewerben und vorstellen müssen, um angenommen zu werden. Die Festlegung einer beruflichen Erwerbsperspektive wird als zukünftige Aufgabe verstanden, nicht als gegenwärtige.

2.2 Beruflich-betriebliche Laufbahnen

Die hier angesprochenen Laufbahnen beginnen mit einem mehr oder weniger ausgefeilten Bewerbungsprozess durch Betriebe, meist beginnend mit einem Ausbildungsvertrag, aber auch denkbar als Einstieg in eine Laufbahn durch Praktika im Rahmen von Maßnahmen mit Qualifizierungsbausteinen. Die abgeschlossene Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf eröffnet Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit, jedoch auch zu weiteren betrieblich-beruflich konnotierten Fortbildungsmöglichkeiten, die faktisch in bestimmten Bereichen auch in ein Studium münden können.

4 Wir sind uns bewusst, dass dies für Bewerber/-innen auf einen Medizin- oder Psychologiestudienplatz mit etwas schlechteren Abiturnoten fast zynisch klingen kann. Aber es geht um die übergreifende Charakterisierung vieler, nicht einzeln bestimmter beruflich-akademischer Laufbahnen.

Abbildung 3: Beruflich-betriebliche Laufbahn



In Abbildung 3 steht (b) für die Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf, einem Baustein des Bildungssystems, welcher maßgeblich durch den Betrieb mitgestaltet wird. Im Rahmen der Ausbildung wird Erwerbstätigkeit organisiert⁵, wobei nach der Ausbildung passende Stellenprofile im Sinne ausschließlicher Erwerbsarbeit zur Verfügung stehen. Weiter sind non-formale (etwa (c) eine technische Schulung bei einem Lieferanten) oder formale Fortbildungsangebote (etwa (d) ein Meisterlehrgang/-prüfung) vielfältig vorhanden. Weitere Beispiele für (d) könnten in Abbildung 3 aber auch Modelle mit Hochschulen sein, die sich insbesondere auf die Formel „Studium + Beruf“ im Sinne berufs- bzw. erwerbstätigkeitsbegleitender Studienangebote stützen. Ein großer Anbieter wirbt damit, die „Hochschule für Berufstätige“ zu sein. Analog dazu kann das Modell der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien angeführt werden, welche der Gründungsidee nach einem berufs- begleitenden Studium ohne Abitur, aber im Flair der Universitäten ermöglicht.⁶ Vielfach basieren solche Angebote auf Unternehmensbeteiligungen oder die Anbieter kooperieren in Netz-

5 Faktisch kann dies häufig auch umgekehrt beschrieben werden: In einer Erwerbstätigkeit wird Ausbildung organisiert.

6 Die Internetpräsenzen sowohl der Hochschule für Oekonomie und Management (www.fom.de) als auch der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien (www.vwa.de) verdeutlichen diesen Anspruch und seine Verankerung in den Organisations- und Finanzierungsstrukturen.

werken mit Unternehmen. Einzelne Unternehmen unterstützen und betreiben auch eigene Hochschulen oder Unternehmensgruppen Hochschulen und Akademien.

Das Verhältnis von betrieblicher Praxis und beruflicher Qualifizierung mit einer engen und frühzeitigen Kopplung von Beschäftigungs- und Bildungssystem konstituiert beruflich-betriebliche Laufbahnen. Individuelle Verläufe können sich aus der Erfahrung beim Ausführen einer betrieblichen Tätigkeit ergeben, und die individuellen Qualifikationsziele adressieren mögliche inner- oder außerbetriebliche Zielpunkte. So ist mit formalen wie non-formalen Bildungsangeboten meist eine sukzessive Veränderung der Erwerbsposition verbunden.⁷ In anderen Worten: Das Blickfeld ist bei den Bildungsangeboten meist durch die Brille der kommenden Erwerbstätigkeit geprägt.

Daher ist es nicht erstaunlich, dass kostenpflichtige Studiengänge oder eine Fortbildungsmaßnahme als Investition gesehen werden, die für Bildungsangebote den späteren Mehrwert der Erwerbstätigkeit gegen die frühen Auszahlungen abwägt. Finanzierungsvolumen und zeitliche Belastungen neben der aktuellen Erwerbstätigkeit sind dabei nicht unerhebliche Restriktionen. Dabei ist ein Kennzeichen der beruflich-betrieblichen Laufbahnen die Möglichkeit, dass Unternehmen die finanzielle Belastung mittragen können, auch wenn in vielen Fällen die Individuen die Belastungen alleine tragen müssen. Durchlässigkeitsprobleme bestehen entsprechend in allen Facetten der ungleichen Bedingungen einer individuellen Bildungsfinanzierung.

Ein weiterer Teil der Entwicklungslogik beruflich-betrieblicher Laufbahnen erklärt sich aus den (länderspezifischen) Zulassungsbeschränkungen der Hochschulen. Wenn die Hochschulreife im schulischen Bereich nicht erreicht werden konnte, beginnt die Laufbahn alternativ mit einem Ausbildungsverhältnis.⁸ Individuelle Durchlässigkeitsprobleme können sich in dieser Phase aus der Abhängigkeit ergeben, einen ausbildungsbereiten und individuell passenden Betrieb zu finden. Im Vergleich zum Eintritt in ein vorwiegend öffentlich geregeltes Bildungssystem, dessen Institutionen bei Erfüllung der Zulassungsvoraussetzungen den Zugang sicherstellen müssen, unterliegen Betriebe und Unternehmen dieser Regelung nicht. Insbesondere für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene mit Anlaufschwierigkeiten kann sich dies zu einer Hürde in der Berufslaufbahn entwickeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für beruflich-betriebliche Laufbahnen eher die Eintrittsbarrieren als Probleme im Übergang zur Erwerbstätigkeit charakteristisch sind. Die Eintrittsbarriere ist zwar zunächst formal bei der Ausbildung niedrig, sie ist jedoch individuell biografisch mit einem Bewerbungs- und Selektionsverfahren und entsprechenden Anstrengungen und Entscheidungen verbunden. Die weiteren Eintrittsbarrieren in weiterführende Fortbildungsangebote nach der Ausbildung bestehen dann eher in zeitlichen und finanziellen Ressourcen oder definierten Zulassungsbedingungen. Beruflich-betriebli-

7 Zwar kann unter Umständen durch technische Veränderung ebenfalls die Anpassung der Kompetenzen innerhalb einer bestehenden Position bzw. Stelle notwendig sein, doch ergibt sich aus der Laufbahnbetrachtung der zuvor erwähnte Fokus des „beruflichen Weiterkommens“.

8 Damit wollen wir nicht behaupten, ein Ausbildungsvertrag würde nur deshalb geschlossen.

che Laufbahnen sind eng und in eher stringent-zielführender Weise auf Erwerbstätigkeiten ausgerichtet. Ausgangspunkt bildet in der Regel eine duale Ausbildung mit hohen Anteilen praktischen Erfahrungslernens, durch das Wissenserwerb und Anwendung von Wissen gleichzeitig (und nicht sequenziell) organisiert wird.

2.3 Kombinatorisch-integrative Laufbahnen

Die Charakterisierung der kombinatorisch-integrativen Laufbahnform als kombinatorisch beschreibt das Bemühen, betriebliche Praxiserfahrungen mit akademischer Lehre unter einem gemeinsamen Dach zu verbinden. Seit gut 40 Jahren sind duale Studiengänge bekannt und das wohl beste Beispiel für integrativ-kombinatorische Laufbahnen. Maßgeblich ist das aus den beruflich-betrieblichen Laufbahnen bekannte typische Vertragsmuster. Es wird ein Vertrag abgeschlossen, der beide Perspektiven – die betrieblich-berufliche und die akademisch-berufliche – in einem Vertragskontext mit mehreren Partnern abbildet. Die Erfüllung der Vertragsbestandteile hängt dabei von Bedingungen ab, die meist leistungsorientiert gestaltet sind (z. B. bestimmte Noten in Zwischenprüfungen). Ausbildungs-, Arbeits- und Studienverträge rahmen bzw. ebnet eine kombinatorisch-integrative Laufbahn. So werden die in anderen Laufbahnen auch unabhängig voneinander möglichen Optionen kombiniert. Was sich bei den zuvor beschriebenen Laufbahnmodellen im Verlauf der Schritte generisch entwickelt, wird bei kombinatorisch-integrativen Laufbahnen vorab zu einem Paket geschnürt.

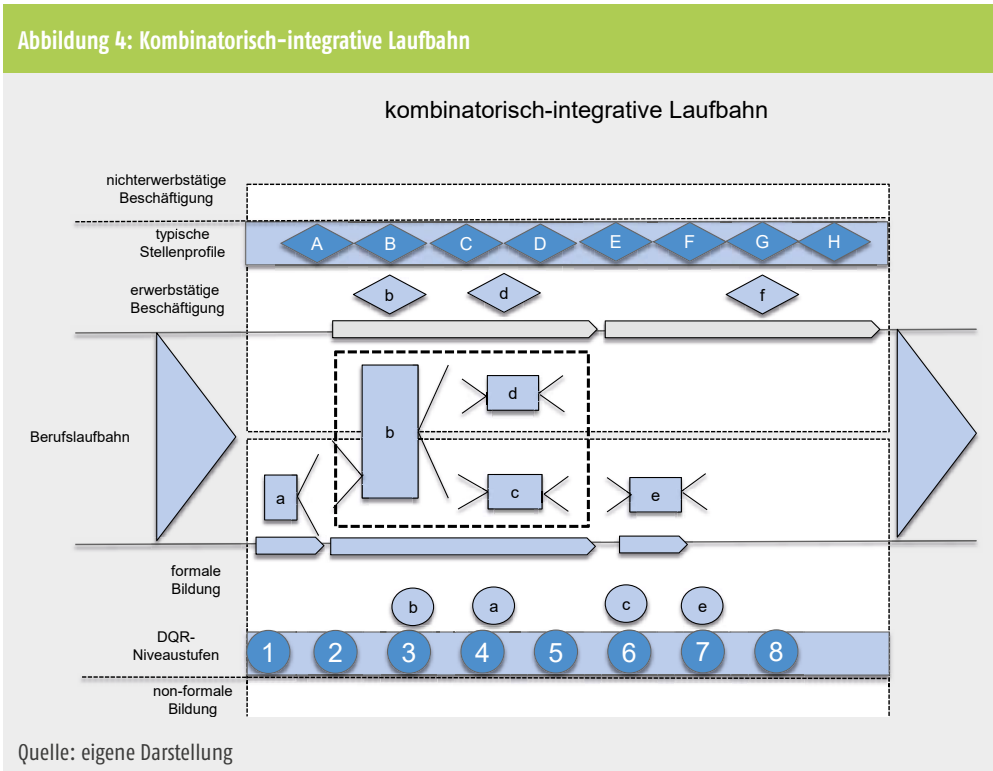
Kombinatorisch-integrative Laufbahnen bieten für Individuen klare mittelfristige bzw. stufig-gekoppelte Strukturen in einem Rahmen.⁹ Durch diese Rahmung wird im Vorfeld geplant, welche Vertragspartner kooperieren, wobei typischerweise ein akademischer Akteur mit mehreren betrieblichen Akteuren arbeitet. Der akademische Akteur wirbt für ein duales Studium, bürdet den Studieninteressierten aber die Mühen des Bewerbungsverfahrens bei den betrieblichen Partnern auf. Das Muster für diese Rahmung findet sich etwa bei den Dualen Hochschulen Baden-Württemberg (DHBW), die sich 2009 aus den Berufsakademien bildeten. Weitere analoge Formen kennzeichnen zum Beispiel Angebote bei der Europäischen Fachhochschule (EUFH in NRW) sowie der „Hochschule Dual“ in Bayern.¹⁰

Die Formel „Ausbildung + Studium“ bzw. die Kombination aus betrieblicher Praxis und akademischen Lehrformen wird in den Formaten vielfach nacheinander geschaltet, wobei es meist frühe Elemente gibt, auf die in späteren Phasen zurückgegriffen wird. Dies führt zu einer für kombinatorische-integrativ Laufbahnmodelle typischen zeitlichen Straffung des Gesamtprogramms und zu einer erhöhten Intensität durch abends oder an Wochenenden abgehaltene Kurse. Was in anderen Laufbahnformen als vorlesungsfreie Zeit gilt oder als

9 Dies ist nicht nur zwischen Studium und Beruf üblich, sondern auch, wenn im Beruf Aus- und Weiterbildungen integriert und kombiniert angeboten werden, wie es bei vielen Angeboten von Unternehmen an Abiturientinnen und Abiturienten üblich ist.

10 Die Darstellung der Studienangebote auf den Internetpräsenzen der Bildungsinstitutionen (www.dhbw.de, www.eufh.de und www.hochschule-dual.de) verdeutlichen die ähnlichen Muster der Rahmung.

Freizeit oder Urlaub in Anspruch genommen werden könnte, wird tendenziell vorweg verplant oder verdichtet genutzt. Dadurch werden Lernzeiten bzw. die Gesamtdauer kombinatorisch-integrierter Laufbahnen in der Regel kürzer und intensiver.



Häufig genannte Vorteile kombinatorisch-integrativer Modelle sind die durchgehende Finanzierung der Studierenden durch den betrieblichen Partner während der vertraglich vereinbarten Laufzeit und die hohe Übernahmequote nach oder auch schon während der Studienphasen.

Die Kombination betrieblicher und akademischer Elemente im Paket dualer Studiengänge wird durch die Organisationsform bestimmt. Die Mindestanforderungen an die *Dualität* der Kombination ergeben sich in Anlehnung an die Klassifikation von LEUTHOLD (2005, S. 149) aus einer Klassifikation dualer Studiengänge durch den Wissenschaftsrat. Dieser unterscheidet in:

- ausbildungsintegrierende oder praxisintegrierende duale Studiengänge der Erstausbildung,

- berufsintegrierende oder berufsbegleitende duale Studiengänge der Weiterbildung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT, 2011, S. 23).

Ausbildungsintegrierende Modelle der beruflichen Erstausbildung verbinden ein Hochschulstudium mit der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (nach den Regelungen der Handwerksordnung bzw. des Berufsbildungsgesetzes). Hieraus ergeben sich die Zulassungsvoraussetzungen für diese Modelle, welche sowohl in der Fachhochschul- bzw. Hochschulreife als auch in einem abgeschlossenen Ausbildungsvertrag bestehen.

Praxisintegrierende Modelle verbinden Phasen der hochschulischen Erstausbildung mit Praxiselementen in einem vertraglich geregelten Arbeitsverhältnis (primär in Form von Arbeits-, Praktikanten- oder Volontariatsverträgen). Diese Studienmodelle führen allein zum Erwerb eines Studienabschlusses. Die Gestaltung der Integration erfolgt durch Absprache zwischen der Hochschule und den kooperierenden Betrieben und Unternehmen.

Die Modelle der dualen Weiterbildung differenzieren sich ähnlich zu denen der Erstausbildung vor allem über den Grad der Bezugnahme zu einem beruflichen Tätigkeitsbereich. Die lernortübergreifende Bezugnahme zwischen akademischen Bildungsinhalten und einer fachlich verwandten Berufstätigkeit charakterisieren berufsintegrierende Studiengänge. Berufsbegleitende duale Studiengänge nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung beinhalten Praxisanteile, welche zwar strukturell in den Studienverlauf integriert sind, ohne jedoch über einen beruflich geprägten Bezugsrahmen zu verfügen.

Diese Differenzierung verdeutlicht die heterogenen Bedingungen kombinatorisch-integrativer Laufbahnen. Von *dem* dualen Studium zu sprechen, bleibt eine Fiktion. Weitere Modelle wie das triale Studium im Handwerk ergänzen die Vielfalt kombinatorisch-integrativer Laufbahnen (vgl. STAMM-RIEMER/HARTMANN 2011, S. 63).

Offensichtlich ist die Vermeidung von Durchlässigkeitsproblemen das Aktionsfeld der vertraglichen Regelungen im Paket. Sofern die wechselseitigen Leistungsversprechen erfüllt werden, bleibt vor allem die Eintrittsbarriere bezogen auf das individuelle Durchlässigkeitsproblem zu nennen. Es werden betriebliche und akademische Eingangshürden kombiniert, hohe formale und inhaltliche Anforderungen gestellt. Die Perspektive der Betriebe formuliert für kombinatorisch-integrative Laufbahnen die Überschrift eines Fachartikels: „Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese“ (KUPFER 2013, S. 25).

Zusammenfassend kann für die kombinatorisch-integrativen Laufbahnen die Vielfalt in den Organisationsformen und ein überdurchschnittliches Leistungsvermögen der Individuen für den Aufbau einer eher betrieblich als beruflich geprägten Erwerbsperspektive konstatiert werden. Charakteristisches Merkmal ist der Verbund von Einzelverträgen, wobei es immer mehrere Vertragspartner für ein Individuum gibt. Sequenzielle und parallele Formen des Wissenserwerbs und der Anwendung von Wissen werden kombiniert.

2.4 Berufliche Laufbahnen im Vergleich

Über den Quervergleich der drei Grundformen lässt sich zunächst die Vielfältigkeit der Anstrengungen hervorheben, betriebliches Arbeiten und Lernen mit akademischen Arbeits- und Lehrweisen in beruflichen Laufbahnen zu verknüpfen. Wird „integrativ“ im Sinne der Bemühungen einer Berücksichtigung beider Seiten – der akademischen und der betrieblichen – verstanden, so löst sich der Gegensatz von hochschulischen und betrieblichen Säulen als ausschließliche Alternativen auf. Und das schon in längerer Tradition.

Die beruflich-akademische Laufbahn lässt in der Grundform die Frage nach der Erwerbsperspektive strukturell lange offen und überlässt deren Lösung in weiten Bereichen den Studierenden als Individuen. Umgekehrt stellt die beruflich-betriebliche Laufbahn die Frage nach der Erwerbsperspektive in Form eines Ausbildungsvertrages gleich zu Beginn, wirbt aber vielfach damit, dass danach auch weitere Lernwege offenstehen, die jedoch durchgängig mit einem Korridor beruflich geprägter Stellenprofile versehen sind. Bei den kombinatorisch-integrativen Formen wird der Weg durch die vertraglichen Paketlösungen vorgezeichnet, die letztlich bestimmte betriebliche Tätigkeiten fokussieren. Es sind frühe Praxiserfahrungen in kombinatorisch-integrativen Modellen gegeben, zugleich sind sie in ihrer Vielfalt durch die vertragliche Bindung begrenzt.

In bestimmten Varianten und Ausprägungen liegen die Grundformen sehr nah beieinander bzw. lassen sich inhaltlich eigentlich kaum voneinander unterscheiden. So haben sich etwa in der Lehrer/-innenbildung Varianten der Integration von Praktika, Praxissemester und Referendariat herausgebildet, die sich inhaltlich kaum von dualen Studiengangskonzepten unterscheiden. Nur wird zu Beginn kein Vertragspaket unterzeichnet und damit auch kein Selektionsprozess vorgenommen. Um ein weiteres Beispiel anzuführen: Würde die weitgehende Fiktion von Vollzeitstudierenden aufgegeben und in ein kombiniertes Teilzeit-Praktika-Studienmodell überführt, ließen sich auch das beruflich-betriebliche und das beruflich-akademische Modell inhaltlich annähern.

Letztlich kann unsere Darstellung so gelesen werden, dass es weder an etablierten Grundformen für berufliche Laufbahnen mangelt noch an Möglichkeiten, im Lebensweg sowohl die Chance auf Erwerbsarbeit als auch die Chance auf akademisches Lernen und Bildung durch beides zu ergreifen.

3. Durchlässigkeit zwischen den Laufbahnen

Unser Beitrag untersucht die Durchlässigkeit *zwischen* Laufbahnabschnitten. Wir gehen insofern stets davon aus, dass es keine Brüche *in* den Abschnitten gibt, also Ausbildung oder Studium mit Abschlüssen beendet werden, die passende Perspektive bieten. Damit blenden wir zwei Varianten aus:

(1) Nach einer dualen Ausbildung noch einmal studieren, möglicherweise mit etwas ganz anderem neu anzufangen, kommt einem beruflichen Laufbahnwechsel gleich. Im umge-

kehrten Fall nach einem Studium eine neue Ausbildung zu beginnen, wäre dies auch so. Jedoch kann sich beides biografisch wieder zu einer beruflichen Laufbahn fügen. Diese Formen dauern strukturbedingt länger als die Referenzmodelle, können aber biografisch genau passend sein.

(2) Insbesondere auch der Wechsel aus einer beruflich-akademischen in eine beruflich-betriebliche Laufbahn ohne den Abschluss des ersten Meilensteins oder umgekehrt sind individuell markantere Punkte, häufig werden sie auch als biografische Wendepunkte verstanden. Hier geht es darum, sich neu zu orientieren, getroffene Entscheidungen zu revidieren und umzusteigen.

Zur strukturellen Begleitung solcher Laufbahnwechsel werden neue Formen der Integration von betrieblich oder hochschulisch angelegten Bildungsmaßnahmen erprobt, die eine inhaltliche Verschränkung unter Berücksichtigung der Spezifika des akademischen und des betrieblichen Bildungsbereichs ermöglichen. Sie sollen einen begründeten, bereichsübergreifenden Einblick bzw. die individuelle Erkundung der je anderen Form ermöglichen und können als Brückenangebote bezeichnet werden.¹¹

Ziel dieser Angebote ist die Ermöglichung und Unterstützung von bildungsbereichsübergreifenden individuellen Laufbahnen und Perspektiven, um systembedingte *nicht revidierbare Entscheidungen* in einen Bildungsbereich zu vermeiden. Es wird also ermuntert, den Blick auf andere berufliche Laufbahnen zu wagen. Um die Anschlussfähigkeit des jeweiligen Bildungsbereiches zu ermöglichen, wurden in den vergangenen Jahren vielfältige Möglichkeiten der Anrechnung und Anerkennung entwickelt bzw. rechtlich verankert.¹² Neben dieser Schaffung einer formalen Zugangsberechtigung unter Anrechnung bisher erworbener Kompetenzen zu dem benachbarten Bildungsbereich können Orientierungsangebote die individuelle Übergangsgestaltung unterstützen. Inhaltlich könnten solche Versuche als Korrektur bereits getroffener Entscheidungen in kombinatorisch-integrativen Laufbahnen eingeordnet werden.

Zudem ist es in allen Bundesländern in Deutschland im Jahr 2016 möglich, die Zugangsberechtigung zu einem öffentlichen Hochschulstudium durch Abschluss beruflich-betrieblicher Bildungsmaßnahmen zu erlangen. Mittlerweile ebnet die Meisterprüfung oder Fortbildungen im Mindestumfang von 400 Unterrichtsstunden in Kombination mit einer einschlägigen Ausbildung durchweg den Zugang zu Hochschulen (vgl. KMK 2009, S. 3). Die Studienwahl braucht dabei nicht fachgebunden zu sein.¹³ Neben diesen formalen Zu-

11 Hierbei ist das Projekt „DQR-Bridge5“ zu nennen, welches bildungsbereichsübergreifende Angebote am Beispiel der Fortbildungsangebote Kfz-Servicetechniker/-innen sowie IT-Spezialist/-innen entwickelt (vgl. HEMKES/WILBERS/ZINKE 2015, S. 37).

12 Die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) hat eine Vielzahl individueller, pauschaler und kombinierter Kompetenzfeststellungs- und anrechnungsverfahren beruflich erworbener Kompetenzen entwickelt und erprobt (vgl. STAMM-RIEMER/LOROFF/HARTMANN 2011, S. 53).

13 Diese Möglichkeit wird derzeit selten genutzt. Dieses Durchlässigkeitsproblem ist daher nur formal gelöst.

lassungsberechtigungen können zielgruppengerechte Unterstützungsangebote in der ersten Studienphase den Zugang gestalten und ermöglichen (vgl. EULER/SEVERING 2015, S. 18).

Abschließend kann festgehalten werden: Im Wesentlichen reichen beruflich-akademische und beruflich-betriebliche Laufbahnen aus, um die Grundproblematik der Integration von betrieblich und akademisch geprägter Bildung darzustellen. In diesen zwei grundlegenden Säulen können die beruflichen Biografien zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem abgebildet werden. Die kombinatorisch-integrativen Modelle können die Grundlogik ergänzen, werden jedoch kaum in der Lage sein, die beiden Säulen quantitativ wie qualitativ zu ersetzen.

Literatur

- BARGEL, Holger; BARGEL, Tino: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In: HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.): Arbeitspapier 202, Düsseldorf 2010
- BOLOGNA-ERKLÄRUNG: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister – URL: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf (Stand: 27.06.2018).
- BUDE, Heinz: Das prekäre Gut der Bildung. In: Merkur (2013) 771, S. 745–752
- BUSCHFELD, Detlef; DILGER, Bernadette: Durch Wissenschaft gut im Beruf – oder Gegenrede zur Dichotomie von Berufs- und Wissenschaftsorientierung in der Gestaltung von Bachelor-Programmen. In: GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna. Paderborn 2013, S. 211–217
- DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG e. V: Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung. Berlin, Brüssel 2015 – URL: http://www.dihk.de/resources/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf/at_download/file?mdate=1433751323077 (Stand: 09.02.2015)
- DÖRPINGHAUS, Andreas: Bildung – Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung & Lehre (2009) SUPPLEMENT, S. 3–14
- DQR – BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (Hrsg.): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten – URL: https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf (Stand: 27.06.2018).
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2015
- GERHOLZ, Karl-Heinz; SLOANE, Peter F. E.: Der Bologna Prozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hoch-

- schulbildung auf der Bachelor-Stufe – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.shtml (Stand: 04.07.2018)
- HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; ZINKE, Gert: Brücken zwischen Hochschule und Berufsbildung durch bereichsübergreifende Bildungsgänge (aus)bauen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 4, S. 35–39
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Studium über berufliche Bildung – Wege und Berechtigungen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009) – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2009/09-09_Hochschulzugang_Berufliche_Bildung.pdf (Stand: 04.07.2018)
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010) – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 04.07.2018)
- KONEGEN-GRENIER, Christiane; PLACKE, Beate; SCHRÖDER-KRALEMANN, Ann-Katrin: Karrierewege für Bachelorabsolventen. Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung. Essen 2014 – URL: <https://www.stifterverband.org/karrierewege-fuer-bachelorabsolventen> (Stand: 04.07.2018)
- KUPFER, Franziska: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 4, S. 25–29
- LEUTHOLD, Dieter: Duale Studiengänge, Ein Modell für die Hochschule? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland, Bonn 2005, S. 147–158
- SCHILLER, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? In: Der Teutsche Merkur (1789) 4, S. 105–135
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: Anrechnungsmodelle Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. In: HIS: Forum Hochschule (2011) 1 – URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (Stand: 04.07.2018)
- STAMM-RIEMER, Ida; HARTMANN, Ernst A.: Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster 2011, S. 57–76
- TEICHLER, Ulrich: Berufliche Relevanz und Bologna Prozess. In: WELBERS, Ulrich; GAUS, Olaf (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld 2005, S. 135–155
- WAHL, Volker: Das Staatliche Bauhaus in Weimar – Dokumente zur Geschichte des Instituts 1919–1926, 1. Aufl. Köln, Weimar, Wien 2009

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

ZANDER, Gunther: Gründung der Handelshochschulen im deutschen Kaiserreich (1898–1919) – URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/1573/> (Stand: 04.07.2018)

Rita Meyer

► Integration von Berufs- und Hochschulbildung – betriebliche und hochschulische Lernkulturen

Duale Studiengänge an Hochschulen suggerieren eine programmatische Parallelität von praxisnaher, betrieblicher Berufsausbildung einerseits und wissenschaftsorientiertem, theoretischen Studium andererseits. Sie sind damit nicht zuletzt aufgrund eines latenten Karriereversprechens für Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung attraktiv. Ob allerdings die Dualität mit Blick auf Lernorte und Lernformen tatsächlich eingelöst wird, ist fraglich. Im Zuge der zunehmenden Durchlässigkeit der Bildungssysteme besteht die Herausforderung darin, zwei sehr unterschiedliche Lernkulturen, die beruflich-betriebliche Lernkultur und die hochschulische Lernkultur, miteinander zu verzahnen und im besten Fall zu integrieren. Das allerdings ist kein Prozess, den man – politisch gesteuert – gezielt herstellen kann, da er in hohem Maß durch die beteiligten Akteure und ihre Werthaltungen und Deutungsmuster geprägt ist.

1. Ausgangssituation

Kaum ein Bereich im deutschen Erziehungswesen verändert sich derzeit so grundlegend wie das Feld der beruflichen Bildung. Dies liegt daran, dass das duale System der beruflichen Erstausbildung zum einen aufgrund des Fachkräftemangels und zum anderen aufgrund eines veränderten Bildungsverhaltens der Jugendlichen deutlich unter Druck gerät. Faktisch sind in den letzten Jahren neue, hybride Formen der Qualifizierung entstanden, die eine Veränderung der Bildungslandschaft zur Folge haben und die neben dem Betrieb und der Berufsschule die Hochschulen als Lernorte in die berufliche Bildung einschließen: Dies gilt zum einen aufgrund der – zumindest intendierten – „Öffnung der Hochschule“ für berufliche Qualifizierte und die Bereitstellung entsprechender Weiterbildungsangebote. Zum anderen sind mit der wachsenden Zahl „dualer“ Studiengänge neue, berufs- und praxisintegrierende Ausbildungsgänge entstanden, die mit den akademischen Anteilen für gehobene Formen von Beruflichkeit qualifizieren (vgl. MEYER 2012, S. 2) und damit auch zu einer Erweiterung des Berufskonzepts führen. Insgesamt ist das Feld des dualen Studiums bisher nur an-

satzweise erforscht (vgl. KRONE 2015, S. 29ff.). Eine umfassende Studie zu den Stärken und Schwächen des dualen Studiums haben WOLTER u. a. (2014) vorgelegt.

Ein Diskurs über Lernkulturen ist in Deutschland seit den 1990er-Jahren zu verzeichnen, wobei die Impulse für neue Lernkulturen eher aus der Praxis kommen: Sie werden angestoßen durch Politik, Wirtschaft und Medien. Hervorzuheben ist aus berufspädagogischer Perspektive, dass der Impuls zu Transformationen der Lernkulturen im Sektor der Allgemeinbildung häufig aus der *beruflichen* Bildung kam (z. B. mit dem Konzept der Handlungsorientierung und des Lernfeldkonzepts). Die Politik hat seit der Wiedervereinigung unter anderem mit ihren Programmen der „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel“ versucht, betriebliche Lernkulturen zu etablieren, die die Perspektive der *individuellen* Entwicklung und der *betrieblichen* Entwicklungen miteinander verbinden. Dieser Diskurs erhält mit dem bildungspolitischen Ansinnen, nun auch die berufliche und die hochschulische Bildung durchlässiger zu gestalten, eine neue Qualität.

2. Was kennzeichnet Lernkulturen?

Lernkulturen können nicht im eigentlichen Sinn „geschaffen“ werden, sondern sie sind Erfahrungsräume, die von den Beteiligten selbst gestaltet werden. Das heißt, alle Akteure müssen dabei mitmachen – sie prägen die jeweilige Lernkultur einer Organisation. Die betrieblichen und hochschulischen Systemstrukturen bilden lediglich den Rahmen, in dem Lernen über die Etablierung einer spezifischen Lernkultur erst möglich wird:

„Der Grundannahme folgend, dass eine Kultur sinn- und orientierungsstiftend wirkt, schafft eine Lernkultur **Orientierung** für das eigene Lehr-/Lernhandeln. Lernkulturen basieren letztlich auf deren individuellen und kollektiven Bildern von Lehren und Lernen. Diese lerntheoretischen Grundannahmen und biografisch erworbenen bzw. organisationshistorisch entwickelten **Lernroutinen** beeinflussen Ziele, Visionen und das Normengerüst der einzelnen Personen sowie der jeweiligen Institutionen/Organisationen“ (SCHÜSSLER/THURNES 2005, S. 14).

Lernkulturen sind als organisationale Rahmung weder vorgegeben noch sind sie statisch, sondern sie sind sozial konstruiert: „Sie sind geprägt durch verschiedenste Einflüsse, vor allem den früheren Lehr- und Lernerfahrungen der Beteiligten“ (ebd., S. 15). Damit kann jede Lernkultur als jeweils spezifisch gelten. Will man sie erfassen, dann geht es darum, die „Modalitäten des Lernens in realen Arbeits- und Lebenswelten sowie die damit verbundenen individuellen und sozialen Dispositionen zu beschreiben“ (DEHNBOSTEL 2001, S. 82). Dabei sind die informellen Lernprozesse ebenso zu beachten, wie die Strukturen des formal organisierten Lernens. Insofern rücken auch die jeweiligen Dispositionen, Lernerfahrungen, Deutungen und Bewertungen der Lernenden und auch der Lehrenden in den Fokus der Betrachtung.

3. Was wissen wir über betriebliche und hochschulische Lernkulturen?

Das Thema der Integration von beruflichen und hochschulischen Lernkulturen ist eingebettet bzw. angestoßen durch die bildungspolitischen Initiativen zur Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Diverse empirische Studien und bildungspolitische Analysen belegen, dass es faktisch kaum möglich ist, eine gesellschaftliche Durchlässigkeit in Hinblick auf Chancengleichheit herzustellen und damit die soziale Reproduktion von Bildungseliten zu brechen (vgl. PREISENDÖRFER 2008; MAURER 2015; EL MAFALAANI 2014; BERNHARD 2017). Unser Bildungssystem ist durchgängig so aufgebaut, dass es sozial Aufsteigenden schwer gemacht wird, einen Aufstieg durch Bildung zu erreichen (vgl. GILLEN u. a. 2010). Dennoch, bzw. gerade deshalb, versucht die Bildungspolitik nun durch entsprechende Programme eine „Öffnung der Hochschulen“, allerdings nicht mit dem expliziten Ziel, damit auch eine Integration bzw. Verzahnung hochschulischer und beruflicher Bildung zu erreichen. Die Folge ist, dass im Zuge eines faktisch veränderten Bildungsverhaltens die berufliche Bildung im Diskurs um die „Akademikergesellschaft“ (vgl. SCHULTZ/HURRELMANN 2013) und den sogenannten „Akademisierungswahn“ (NIDA-RÜMELIN 2014) sogar tendenziell (noch weiter) abgewertet wird.

In der Analyse darf jedoch Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung nicht gleichgesetzt werden mit dem Prozess der sogenannten „Akademisierung“. Wenn die Integration gelingen soll, ist es eine elementare Voraussetzung, dass die beiden Bereiche – berufliche und hochschulische Bildung – als gleichwertig verstanden werden und dass anerkannt wird, dass mit Blick auf die Lernkultur die spezifischen Merkmale des jeweiligen Systems das andere im positiven Sinn beeinflussen können. EULER (2015) weist darauf hin, dass es in diesem Diskurs einen Unterschied macht, ob von „Durchlässigkeit“ oder „Verzahnung“ die Rede ist, denn: „Verzahnung impliziert die Verbindung von gleichwertigen Teilen“ (EULER 2015, S. 329). In Bezug auf die Durchlässigkeit sind im Zuge der Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule bereits erste Erfolge zu verzeichnen. Hinsichtlich der Verzahnung im Sinne einer Integration stehen wir erst am Anfang. Beide Bereiche müssten Veränderungen erfahren. Aber was heißt das genau: Benötigen wir mehr Praxis im Studium? Oder muss mehr abstraktes Wissen in der Berufsausbildung erworben werden?

Wenn man davon ausgeht, dass Lernkulturen im oben beschriebenen Sinn nicht zufällig sind, sondern dass darin auch spezifische Erwartungen und Interessen eingehen, dann liegt auch die Frage nahe, was, wofür und mit welchem Ziel gelernt werden soll.

3.1 Ziel der Lernprozesse: Bildung oder Beschäftigungsfähigkeit – Wofür wird gelernt?

Betriebliche Bildung und hochschulische Bildung folgen bisher mit Blick auf Lernen und Wissenserwerb im Kern unterschiedlichen Systemlogiken: *Hochschulische Bildung* richtet sich neben der Wissensvermittlung in erster Linie auf Forschung und Theorieproduktion und weniger auf die konkrete Anwendung des Wissens in der Praxis der Arbeitswelt. Wissenschaftliches Wissen ist abstrakt, wobei sein Referenzkriterium die Erkenntnisorientierung

ist, die wiederum an wissenschaftliche Theorien und empirische Befunde gebunden ist. Berufliches Wissen ist demgegenüber situativ und an konkrete Praxisfelder gebunden. Es ist in hohem Maß erfahrungsgeleitet und macht den Kern beruflicher Handlungsfähigkeit aus (vgl. MEYER/KREUTZ 2015, S. 168ff.). Aufgrund der engen Anbindung an das Wirtschaftssystem orientiert sich die Berufsbildung an zwei Referenzkriterien zugleich: an den ökonomischen Marktanforderungen und den betrieblichen Qualifizierungserfordernissen einerseits und der Subjektorientierung im Sinn der Entfaltung der Persönlichkeit andererseits.

In *betrieblichen* Qualifizierungsprozessen ist in der deutschen „Berufskultur“ keine Differenz zwischen beruflicher Verwertungsperspektive (im weitesten Sinn Ökonomie) und der individuellen Entwicklungsperspektive (Pädagogik) auszumachen: Für die *Berufsbildung* macht die Unterscheidung zwischen betrieblichen Interessen und der persönlichen Kompetenzentwicklung insofern auch keinen Sinn, weil die qualifizierten Beschäftigten die Organisation konstituieren – mit ihnen steht und fällt auch die Möglichkeit einer nachhaltigen Organisationsentwicklung, die wiederum das Bestehen des Systems Betrieb und seinen wirtschaftlichen Erfolg sichert. Entscheidend ist aus der betrieblichen (ökonomischen) Perspektive dabei die Fähigkeit und Bereitschaft der Beschäftigten, ihre Kompetenzen (und zwar alle, die fachlichen, sozialen und auch personalen Kompetenzen) in das Unternehmen einzubringen und so Verantwortung für den Unternehmenserfolg zu übernehmen.

In der pädagogischen Perspektive zielt berufliche Bildung demgegenüber gerade nicht auf Selbststeuerung und Selbstoptimierung, wie sie in neoliberalen Ansätzen zum Ausdruck kommt, sondern auf Selbstbestimmung im Sinne von Bildung, die Mündigkeit, Partizipation und Solidaritätsfähigkeit einschließt.

Methodisch kennzeichnet die betriebliche Lernkultur in der mittelalterlichen Tradition der Meisterlehre schon immer eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Damit kommt dem Lernort Betrieb eine besondere Bedeutung zu, weil dort Erfahrungslernen in Praxisgemeinschaften erfolgt. Die betriebliche Lehre ist curricular so organisiert, dass je nach Entwicklungsstand ein stufenweiser Kompetenzaufbau bei gleichzeitiger Anwendung und Reflexion des Gelernten ermöglicht wird (vgl. BUCHMANN 2014). Seit der Orientierung auf das Leitbild der *Kompetenzentwicklung* haben sich in der beruflichen Bildung sowohl in der Berufsschule mit dem Lernfeldkonzept als auch in der betrieblichen Berufsausbildung neue Lernkulturen etabliert (vgl. PÄTZOLD/LANG 1999).

Die *hochschulische Lernkultur* tut sich demgegenüber deutlich schwerer, das Leitbild der Kompetenzorientierung einzulösen, obwohl Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit des Bildungssystems auch zu Lernorten der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Implementierung von *Berufs- und Kompetenzorientierung* im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge stehen Hochschulen vor der Herausforderung, neue Leitbilder für die Lehre zu entwickeln. Über die reine Vermittlung von fachwissenschaftlichen Theoriebeständen hinaus müssen sie auch sicherstellen, dass ihre Absolventinnen und Absolventen Kompetenzen erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt Verwertung finden. Im Kontext der Re-

produktion des individuellen und gesellschaftlichen Arbeitsvermögens wird „Employability“ im Sinne einer „Beschäftigungsfähigkeit“ als *outcome* hochschulischer Bildungsprozesse diskutiert (vgl. ZERVAKIS/BARGEL 2015, S. 5ff.).

Es ist allerdings zu hinterfragen, ob diese „Beschäftigungsfähigkeit“ als Leitbild für die organisatorische und strukturelle Ausrichtung der Hochschulen – und damit auch als Rahmung für die Lernkultur – geeignet ist. Nimmt man die oben genannte Definition von Lernkultur ernst, dann sind stattdessen eher Kategorien, die das Subjekt, also die Studierenden, in den Mittelpunkt stellen und zugleich einen Orientierungsrahmen für die hochschuldidaktische Gestaltung der hochschulischen Aus- und Weiterbildung liefern, gefordert. Das von der Hochschulrektorenkonferenz in Auftrag gegebene Gutachten zu „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ (SCHUBARTH/SPECK 2013) ist vor diesem Hintergrund inhaltlich zu erweitern: Dieses hat sowohl den *berufspädagogischen* Diskurs als auch die Professionsforschung ohne jede nachvollziehbare Begründung ausdrücklich *nicht* in den Blick genommen.

Akteure der Hochschulen vertreten zum Teil die Auffassung, dass der Berufsbezug für das Studium an Hochschulen nicht herzustellen sei, weil – so die Argumentation – im Gegensatz zur beruflichen Aus- und Weiterbildung *nicht* für spezifische Berufsfelder vorbereitet werde. Berufliche Bildung – so wird unterstellt – sei „unmittelbar verwertungsorientiert“, während Hochschulbildung jenseits dessen auf ein breites Spektrum von hochqualifizierten Arbeitstätigkeiten vorbereite (vgl. MEYER 2015, S. 5). Diese Argumentation fußt auf der strikten Trennung von allgemeiner (vermeintlich höherwertiger) und beruflicher Bildung und blendet die Tatsache aus, dass es zu den Vorzügen der berufsförmig orientierten Ausbildung gehört, dass sie eben gerade *nicht* der unmittelbaren Verwertung an einzelbetrieblichen Interessen unterliegt. Wer zum Beispiel eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich absolviert hat, ist nicht auf ein spezifisches Tätigkeitsfeld oder auf eine spezifische Branche festgelegt. Entscheidend ist, dass eine Berufsausbildung eine umfassende berufliche Handlungskompetenz für Arbeitstätigkeiten hervorbringt, die zum Beispiel im Handwerk enger und in der Industrie weiter gefasst sein können. Faktisch bereitet indes auch ein Studium auf spezifische, voneinander abgrenzbare Arbeitsfelder vor: Ein Ingenieur ist in der Regel in gewerblich-technischen Domänen mit der Planung, Entwicklung und Steuerung von Produkten und Prozessen befasst. Eine Medizinstudentin findet ihre Erwerbsarbeit im Feld der Gesundheit, und ein Sozialwissenschaftler wird, in welcher Domäne auch immer, mit der Analyse und Lösung organisationaler und oder gesellschaftlicher Problemstellungen befasst sein. Im unwahrscheinlichsten Fall wird er Einspritzpumpen für die Autoindustrie entwickeln.

Dass trotz hoher Qualifikation und Hochschulstudium einige Berufsfelder (z. B. soziale Arbeit, Pflege) nur als semi-professionalisiert erachtet werden können, ist auch Teil des Problems einer reinen „Beschäftigungsorientierung“, die die komplexen sozialen Implikationen der *beruflichen* Verfasstheit von Arbeit ausblendet. Fachlichkeit, Kompetenz und Professionalität sind im Zuge der Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene daher im Konzept

einer erweiterten Beruflichkeit zu organisieren (vgl. dazu den Beitrag von Bernd KASSEBAUM und Thomas RESSEL in Kapitel eins dieses Bandes).

Die negierende Position der Hochschulen – und insbesondere der Universitäten – gegenüber der „Verwertungsorientierung“ blendet mit einer gewissen Überheblichkeit aus, dass gerade berufserfahrene Studierende sehr wohl und legitimerweise ein Interesse daran haben, ihre Arbeitskraft und ihre Qualifikationen am Arbeitsmarkt zu verwerten. Damit verbindet sich für sie auch die Erwartung hinsichtlich einer positiven, dies ermöglichenden Lernkultur. Dass diese Erwartung sich – vor allem für die Gruppe derjenigen, die über den sogenannten dritten Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind – nicht ohne Weiteres realisiert, zeigen die Ergebnisse ausgewählter empirischer Studien, die im folgenden Abschnitt präsentiert werden.

3.2 Lernkulturen im Übergang vom Beruf in ein Studium

Wie eine Lernkultur beschaffen und vor allem wie sie zu bewerten ist, ob es sich um eine lernförderliche, also ermöglichende Kultur handelt oder um eine, die das Lernen auch verhindern kann – das lässt sich nicht objektiv bestimmen. Wie Subjekte die jeweilige Lernkultur bewerten, das hängt im Wesentlichen von ihren Vorerfahrungen und ihren damit verbundenen Werten und Deutungsmustern zusammen: Für einen Studenten, der aus einem akademisch geprägten Elternhaus stammt und das Abitur absolviert hat, mag eine universitäre Lernkultur, die auf grundlegende und vertiefende Wissensvermittlung im Modus von Theorie zielt, eine angemessene Form des Lernens darstellen. Für eine berufserfahrene Studentin, die aus dem (Fach-)Arbeitermilieu stammt, die Realschule absolviert hat und über den dritten Bildungsweg nach der Meisterprüfung im Friseurhandwerk an die Hochschule kommt, kann sie denkbar ungeeignet sein. Die Theorien, die an der Universität vermittelt werden, können für sie *unverständlich*, *unzugänglich* und für ihr Praxisfeld, das sie zum Beispiel im Rahmen des Studiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vor Augen hat, *unzulänglich* sein (vgl. EULER 1996, S. 353ff.).

Im Folgenden werden die Ergebnisse eines durch die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) geförderten Forschungsprojektes vorgestellt, das den Übergang vom Beruf in das Studium thematisiert. Da in diesen empirischen Untersuchungen die Studierenden ausnahmslos Berufserfahrung aufweisen und damit *beide* Kulturen (Betrieb und Hochschule) kennengelernt haben, sind diese Ergebnisse für die Fragestellung der Integration bzw. Verzahnung der beiden Bereiche besonders aufschlussreich. Als Ergebnis dieser Untersuchung ist festzuhalten, dass die Erfahrungen der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg eine Verzahnung der Lernkultur bisher nicht ansatzweise erkennen lassen:

Im Rahmen eines durch die HBS geförderten Forschungsprojektes „Durchlässigkeit in naturwissenschaftlich-technischen (MINT-)Berufen. Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ (Laufzeit: 03/2014 – 08/2016) wurden an der Leibniz Universität Hannover 28 berufsbiografisch-narrative Interviews geführt, die auf Orientierungsphasen vor Aufnahme der Berufsausbildung und des Berufsverlaufs fokussiert wurden. Die Befrag-

ten haben eine Berufsausbildung in einem naturwissenschaftlichen oder technischen Beruf abgeschlossen, arbeiten in diesem Beruf und haben parallel ein berufsbegleitendes Studium aufgenommen. Überwiegend erfolgte der Hochschulzugang über den dritten Bildungsweg auf Basis einer beruflichen Qualifizierung. Hinsichtlich der Studienmotivation zeigte sich, dass die Studierenden sich zum einen perspektivische Entwicklungen ihres Einkommens, der Sicherheit ihres Arbeitsplatzes sowie mehr Autonomie und Handlungsspielräume in ihrer Arbeit erhoffen. In fachlicher Dimension zielt die Aufnahme des Studiums auf die Vertiefung und Erweiterung beruflicher Wissensbestände und Fähigkeiten (vgl. DITTMANN 2016).

Wie die Lernenden den Übergang zwischen den unterschiedlichen Lernkulturen in Betrieb und Hochschule wahrnehmen wird nachfolgend mit Zitaten aus dem Material der o. g. MINT-Studie illustriert (vgl. BEUTNAGEL u. a. 2018).

Ein Student in einem technischen Studiengang, der nach der technischen Berufsausbildung, die mittlere Reife absolviert hat, beschreibt die Herausforderung vor allem mit Blick auf sein Alter und das seiner Kolleginnen und Kollegen sowie die Lernentwöhnung, die mit der Berufstätigkeit einherging:

„Also weil, das sind ja auch viele Leute, die auch 40, 45 sind. Wenn die 20, 25 Jahre aus der Schule draußen sind und müssen sich dann wieder mit einfachem Lernen beschäftigen, mit richtigem Lernen, das ist für die schon eine riesengroße Herausforderung, nach so langer Zeit. Und ich habe es auch persönlich gemerkt: Wenn man am Anfang des Studiums dasitzt. so effektiv zu Lernen, dass das im Kopf drinbleibt, war ein Ding der Unmöglichkeit. Unheimlich zeitaufwendig. Man hat Sachen zehn Mal lesen müssen, bis man es im Kopf drin hatte. Weil man es einfach nicht mehr gewöhnt war.“

Hier liegen die Gründe für die Umstellung also weniger in der Lernkultur bzw. der Lernumgebung, das Zitat verdeutlicht aber die Herausforderung für die Hochschule, sich auf die Diversität der Studierenden – resultierend aus einem fundierten beruflichen Erfahrungswissen einerseits und einer mit der Zeit erworbenen „Lernschwäche“ andererseits – anzupassen. Der Student selbst äußert in diesem Zusammenhang den konkreten Wunsch nach Unterstützungsmaßnahmen im Übergang, um „richtig Lernen zu lernen“.

Ein anderer Student mit demselben Bildungshintergrund beschreibt sehr anschaulich, dass es vor allem auf das Personal ankommt, das durch die Wahl der Inhalte und der Darbietung die *Lehrkultur* an der Hochschule prägt:

„Es geht immer nur um den Professor, der das liest. Vorlesungen an der Hochschule [...], die sind vom Inhalt her sicher interessant. Aber die sind so ausgelegt vom Professor, wo ich sagen muss: Das ist völlig veraltet oder das ist absoluter Standard der Technik. Das sind Sachen, die sind so abgehoben, die gehören hier nicht her oder die sind so praxisfremd. Oder das sind Sachen, die treffen genau das, was jetzt eben grad benötigt wird. Es ist sehr unterschiedlich – pauschal kann ich das sicher gar nicht beurteilen. Aber es ist

definitiv so, dass wir Vorlesungen gehabt haben, da bin ich drin gewesen, wo ich gesagt habe: ‚Das geht so einfach nicht‘ [...].“

In den empirischen Daten zeichnet sich ab, dass die theoriebasierte Wissensvermittlung im Studium ein vertieftes Verstehen von Arbeitsschritten ermöglicht, die bislang ohne vertiefende Reflexion im beruflichen Alltag ausgeführt wurden. Hier greifen Können und Wissen ineinander. Eine Studentin, die nach dem Abitur zunächst eine naturwissenschaftliche Berufsausbildung absolviert hat und nun affin dazu in einem naturwissenschaftlichen Studiengang eingeschrieben ist, beschreibt das so:

„Ich habe da [im Studium] vieles gelernt, was ich vorher vielleicht noch nicht so gut verstanden hatte, aber [im Beruf] ausgeführt habe. [...] Das habe ich dann im Ganzen besser verstanden und nachvollziehen können, was natürlich für Probleme eine bessere Basis ist: Wirklich alles von der Grundlage her zu verstehen.“

Ein anderer Student – mittlere Reife und technische Berufsausbildung – beschreibt geradezu euphorisch, wie sehr er in seinem Berufsalltag von der quasi nachholenden Aneignung des theoretischen Wissens an der Hochschule profitiert:

„Extrem. Extrem. Also wirklich, ich habe eine ganz andere Sichtweise auf die Dinge und man kann viel Schlüsse ziehen, wo man sagt: ‚Ahhh, Mensch, deswegen haben die das immer so gemacht. Ok!“

Mit Blick auf den Stellenwert, den die Studierenden dem an der Hochschule zu erwerbenden Theoriewissen beimessen, lassen sich im Übrigen keine Unterschiede hinsichtlich der allgemeinen Vorbildung konstatieren: Die Wertschätzung für Theoriewissen ist seitens der Studierenden ohne und mit Abitur gleichermaßen hoch. Es geht also bei der Etablierung von integrierten Lernkulturen nicht in erster Linie darum, einem Defizitansatz folgend fehlende Wissensbestände oder abweichende Lerngewohnheiten und -erfahrungen beruflich Qualifizierter zu identifizieren und entsprechende Unterstützungsangebote zu implementieren. Empirischen Studien zeigen zwar tatsächlich abweichende Lernmerkmale beruflich Qualifizierter, deuten allerdings gleichzeitig auf erfolgreiche Lernstrategien hin, die darauf basieren, dass abstrakte Lerninhalte in der Perspektive der beruflichen Einsatzfelder kontextualisiert werden (ZINN 2012, S. 285). Damit bilden gerade die spezifischen berufspraktischen Erfahrungen von beruflich Qualifizierten eine wertvolle Wissensressource, von der in heterogenen Lerngruppen und -arrangements auch die Mitstudierenden *ohne* berufspraktische Erfahrungen profitieren könnten.

Die Erfahrungen, die die Studierenden an der Hochschule machen, wirken wiederum zurück in die betriebliche Lernkultur, denn die berufsbegleitend oder dual Studierenden können das im Studium erworbene Wissen im Betrieb gezielt anwenden. Eine Studierende eines berufsbegleitenden technischen Masterstudienganges (mit Abitur) beschreibt, dass sie

sogar versucht, direkten Einfluss auf die betriebliche Lernkultur zu nehmen und das dies – wiederum in Abhängigkeit vom betrieblichen Personal – durchaus Früchte trägt:

„Ich habe auch mal versucht, mit ihm [dem direkten Vorgesetzten] darüber zu sprechen und dann zu sagen: ‚Hey, wir haben an der Hochschule das und das gelernt, könnte man das nicht auch irgendwie bei uns anwenden?‘ Mein damaliger Chef war leider so ein bisschen beratungsresistent, da hat man immer wie gegen eine Wand gesprochen, und da hat es nicht so Früchte getragen. Aber mit meinem jetzigen Chef, ja der fragt selber immer: ‚Ihr habt das doch sicherlich in der Uni gemacht? Was sagst du dazu?‘“

Hier wird deutlich, dass bei entsprechender Offenheit, Sensibilität und auch Professionalität des Personals in Betrieben und Hochschulen eine Integration der Lernkulturen durchaus möglich ist. Als problematisch ist in diesem Zusammenhang allerdings zu bewerten, dass die Befunde aus dem Hannoverschen MINT- Projekt auch belegen, dass eine Praxis- und Kompetenzorientierung zwar in den Selbstbeschreibungen der untersuchten Studiengänge explizit hervorgehoben wird, dass aber bei näherer Betrachtung dieses Leitbild in der hochschuldidaktischen Umsetzung nicht annähernd eingelöst wird. Dies ist insofern erstaunlich, da durchaus fundierte curriculare Konzepte zu einer kompetenzorientierten Lehre an Hochschulen vorliegen (vgl. KREUTZ/MEYER 2015, S. 239; STAHR 2009, S. 70; REIS 2009, S. 100).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die berufsbegleitend Studierenden sich untereinander intensiv austauschen und aufgrund ihrer besonderen Vereinbarkeitsproblematik von Arbeiten, Lernen und Leben kollektiv Strategien entwickeln, das Studium erfolgreich zu meistern. Dies führt allerdings auch dazu, dass sie eher unter sich bleiben und statt der angestrebten Inklusion der nicht-traditionell Studierenden eher eine Exklusion zu verzeichnen ist. Durch die Struktur und Organisation berufsbegleitender Studiengänge wird diese spezielle Form sozialer Ausgrenzung begünstigt: Berufstätige besuchen hochschulische Lehrveranstaltungen zu anderen Zeitfenstern als Vollzeitstudierende. Aufgrund der Randzeiten berufsbegleitender Hochschulangebote (z. B. Abend- oder Wochenendveranstaltungen) müssen z. T. hochschulexterne Räumlichkeiten genutzt werden, sodass diesen Studierendengruppen die Erfahrung eines ‚geselligen Campuslebens‘ vorenthalten bleibt (vgl. BEUTNAGEL u. a. 2018). Hier zeigt sich, dass auch die ‚soziale Öffnung‘ der Hochschulen eine zentrale Herausforderung bei der Gestaltung der Lernkulturen darstellt.

4. Wie kann eine Integration der Lernkulturen gelingen? – Herausforderungen für die Lernorte Hochschule und Betrieb

Mittelstraß (MITTELSTRASS 1999, S. 59ff.) forderte Anfang der 1990er-Jahre eine kompetenzorientierte Lernkultur, die durch eine Einheit von Wissen und Können geprägt ist. Für betriebliche Lernkulturen ist dies weitgehend realisiert worden, die Kompetenzorientierung ist in den ordnungspolitischen Konzepten institutionalisiert, in den berufspädagogischen Diskursen theoretisch fundiert und verankert sowie praktisch in zahlreichen Modellversu-

chen – unter anderem durch das Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert – erprobt und umgesetzt worden. Die Hochschulen stehen demgegenüber mit der Etablierung einer kompetenzorientierten Lernkultur, die die Verzahnung von Wissen und Können einlöst, noch am Anfang.

Lernkulturen bilden den Bedingungsrahmen für betriebliches und hochschulisches Lernen. Wie schon deutlich wurde, kann das Lernen nicht direkt beeinflusst werden, es ist zu sehr an das Subjekt und seine spezifischen Wahrnehmungsmuster gekoppelt. Aber: das Lernen „läßt sich durch kontextuelle Gegebenheiten herausfordern“ (WEINBERG 1999, S. 87). Genau darin liegt die Aufgabe der Akteure bei der Etablierung integrativer Lernkulturen.

Mit dem Ziel, das Studium berufs- und praxisorientiert zu gestalten, verbinden sich einige grundlegende Herausforderungen für die Hochschulen: Im Kontext der Öffnung der Hochschulen ist die Verknüpfung der systembedingt unterschiedlichen Wissensarten beruflicher und hochschulischer Bildung in curriculärer und didaktischer Hinsicht zu gestalten. Im Kern geht es darum, berufliches Erfahrungswissen sowie erfahrungsbasierte Lernprozesse stärker in die Hochschulbildung zu verankern und Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits sowie Erkenntnis und Problemorientierung andererseits zusammenzubringen. Didaktische Elemente der *beruflichen* Bildung (z.B. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Exemplarik, Projektorientierung) könnten dabei als Orientierung für die Implementierung einer integrativen Lernkultur an Hochschulen dienen (vgl. BAUMHAUER 2017).

Wenn man davon ausgeht, dass die Curricula und ihre je spezifische didaktische Ausgestaltung die Lernkultur maßgeblich bestimmen, dann rücken ganz grundsätzliche Fragen nach der curricularen *Fundierung* von Ausbildungs- und Studiengängen in den Blick, wobei mehrere Probleme ineinandergreifen:

- ▶ die Implementierung von Kompetenzorientierung in Studium und Lehre (im Spannungsfeld bildungs- und hochschulpolitischer Rahmenvorgaben sowie praktischer Umsetzungsschwierigkeiten),
- ▶ die curriculare und didaktische *Verzahnung* von Berufsbezug bzw. Praxisorientierung sowie Forschungslogik bzw. Wissenschaftsorientierung (im grundständigen Präsenzstudium einerseits und in der hochschulischen Weiterbildung andererseits),
- ▶ die fehlende theoretische Fundierung der Curriculumkonstruktion in der Hochschulbildung.

Für die Berufsbildung wird seit Jahren kontrovers diskutiert, welche Ausrichtung die theoretische Basis für die Erarbeitung von Curricula bilden soll: Liefern fachsystematische, arbeitsprozessbasierte oder entwicklungslogische Begründungen die Basis für die berufliche Bildung (vgl. BREMER 2015, S. 463)? Für die Hochschulbildung ist zu konstatieren, dass solche Fragen bisher kaum thematisiert werden. Die curriculare Diskussion an Hochschulen wird – bedingt durch den Bologna-Prozess – vorwiegend formal geführt und maßgeblich von den Akkreditierungsvorgaben (z. B. die Einführung von Workload und Leistungspunkten im

Zuge der Modularisierung) bestimmt (vgl. JORZIK 2013, S. 39f.). Zwar besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich die Curriculumentwicklung in der Hochschulbildung unter dem Leitziel der Kompetenzorientierung nicht mehr vorrangig auf disziplinäre Fachinhalte stützt, sondern der Fokus auf den Lernenden und ihrer individuellen Kompetenzerweiterung liegt (vgl. HANFT 2014, S. 83). Gleichzeitig sind jedoch Umsetzungsdefizite auszumachen, die sich auf den geringen Praxis- und Berufsbezug bei der Ziel- und Kompetenzformulierung zurückführen lassen (vgl. SCHAPER 2012, S. 35). In der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung bleibt die Frage, wie eine Integration von Berufs- und Wissenschaftsorientierung curricular und didaktisch gestaltet werden kann, nach wie vor unterbelichtet (vgl. BRINKER/TREMP 2012). Dies gilt für grundständige Präsenzstudiengänge im Allgemeinen und berufsbegleitende, weiterbildende Angebote im Besonderen, weil diese explizit an berufserfahrene und berufstätige Zielgruppen adressiert sind. Im Kontext von Modellprojekten, die z. B. eine Implementierung und Optimierung berufsbegleitender Studiengänge der Sozialwissenschaften anstreben, werden kompetenzorientierte Ansätze für eine zielgruppenspezifische bzw. kooperative Curriculumentwicklung exemplarisch erprobt (vgl. u. a. KLAGES/BONILLO 2015; SCHÄFER/KRIEGEL/HAGEMANN 2014). Insgesamt ist die weitgehend fehlende *curriculumtheoretische* Reflexion zu der Entwicklung von Hochschulangeboten an der Schnittstelle von Beruf und Studium kritisch zu sehen.

Insofern könnte das von BUCHMANN vorgelegte Modell des „magischen Fünfecks“ (BUCHMANN 2014, S. 202) leitend für die Curriculumkonstruktion der beruflichen und hochschulischen Weiterbildung sein: Dabei geht es um die Vermittlung von Qualifikationserfordernissen für Erwerbsberufe und wissenschaftlicher Erkenntnisse einerseits und um die Passung von Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der Teilnehmenden und der organisatorisch-institutionellen Gestaltung der Lernumgebungen andererseits. In der Perspektive einer berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung sind diese Parameter vor dem Hintergrund ausgewiesener Ziele für die Bildungsgänge zu formulieren. Es sind grundlegend drei Arten von Wissensbeständen zu generieren und permanent zu aktualisieren: Transformationswissen (das heißt die Erfassung gesellschaftlicher Transformationsbedingungen), Subjektwissen (das heißt die Berücksichtigung psychosozialer Lagen und Sozialisationserfahrungen der Bildungsteilnehmenden) sowie curriculares Wissen (im Sinne von Methoden, Repräsentationen und Bildungsgehalt) (vgl. ebd., S. 207).

Methodologisch wird zur Auswahl und Aufbereitung von komplexen Lerngegenständen das Prinzip der Exemplarik vorgeschlagen, „das durch Wahrnehmung, Auslegung und Zuordnung von Wesen (Konstitutionslogik) und Erscheinung, des Ganzen und seiner Teile, Strukturen und Prozessen (didaktisch) realisiert wird“ (ebd., S. 209). MITTELSTRASS bringt dieses Prinzip für die Etablierung von kompetenzorientierten Lernkulturen auf den Punkt: Er hebt hervor, „dass das, was gelernt wird, auch für anderes stehen muss, das noch nicht gelernt ist, das oft noch unbekannt ist“ (MITTELSTRASS 1999, S. 60).

Die Berufsbildung folgt methodologisch traditionell dem Prinzip der Exemplarik und löst damit die oben formulierten Anforderungen an Curricula weitgehend ein. Die Hoch-

schulbildung, die für sich in Anspruch nimmt, universell zu sein, hat an dieser Stelle noch deutlichen Nachholbedarf. Insofern liegt es aus berufspädagogischer Perspektive nahe zu prüfen, ob im Zuge der angestrebten Verzahnung von betrieblichen und hochschulischen Lernkulturen auch die Strukturmerkmale des *beruflichen* Wissens eine didaktische Zielkategorie bilden könnten. In der Logik des berufs- und arbeitspädagogischen Diskurses sind berufliches und theoretisches Wissen nicht voneinander zu trennen: In modernen, professionsorientierten Formen der Beruflichkeit ist ein Bedeutungszuwachs systematisch-theoretischer Wissens Elemente zu verzeichnen. Als Beispiel dafür sind die Ausbildungsberufe mit hohem Qualifikationsniveau zu nennen, zum Beispiel im Bereich der Metall- und Elektrotechnik sowie in den IT-Berufen. In diesen Berufen ist die Fähigkeit zu einem situationsgerechten und produktiven Umgang mit Wissen und Fachwissen zentral. Entscheidend ist die Kombination und Anwendung von abstrakt-prozessbezogenem und inhaltlich bestimmtem Fachwissen in beruflichen Handlungskontexten (vgl. MEYER/KREUTZ 2015, S. 170). An Hochschulen ist dementsprechend mit Blick auf die Wissensproduktion und -transformation eine neue, dritte Handlungslogik neben Forschung und Lehre gefordert: Die berufliche Erfahrung der Lernenden ist als Wissensquelle zu nutzen und neue Lehr- und Lernformen für berufserfahrene Zielgruppen zu entwickeln.

5. Fazit und Ausblick

Lernkultur als ein Ermöglichungsrahmen für Lernprozesse wird konstituiert aus sozialen Praktiken: aus Arbeitsgestaltung und entsprechenden Lernarrangements, professionellem Habitus der Akteure, was sich wiederum in Kommunikation und Interaktion widerspiegelt sowie dem gesamten betrieblichen bzw. hochschulischen Systemumfeld. Lernkultur ist damit immer eine Organisationskultur, die von den Mitgliedern der Organisation im Betrieb und in der Hochschule erst geschaffen wird.

Am wichtigsten jedoch ist: Weil sie nicht statisch sind, können Lernkulturen verändert werden. Genau darin liegt die Chance zur Integration hochschulischer und beruflicher Bildung. Allerdings braucht die Zusammenführung der Lernkulturen Zeit. Es ist davon auszugehen, dass bei den Akteuren jeweils Fremdheitsgefühle dazu führen, sich an das Vertraute zu halten: „Dies gibt ihnen Handlungssicherheit und stabilisiert ihre Identität“ (SCHÜSSLER/THURNES 2005, S. 15).

Die Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung hängt in hohem Maß von den institutionellen Settings und Rahmenbedingungen ab: So hat zum Beispiel die Fernuniversität Hagen seit Jahrzehnten Erfahrung mit dem berufsbegleitenden Studium und auch mit der Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden. Damit bildet diese Universität einerseits eine langjährig bewährte Ausnahme unter den Hochschulen, andererseits steht auch diese Hochschule gerade erst am Anfang, didaktische Konzepte für die Verknüpfung von Theorie und Praxis und von Wissen und Erfahrung zu entwickeln (vgl. ELSHOLZ/BRÜCKNER 2015; vgl. auch den Beitrag von Uwe ELSHOLZ in Kapitel zwei dieses Bandes).

Forschungs- und bildungspolitischer Gestaltungsbedarf zu der Integration von betrieblichen und hochschulischen Lernkulturen ergibt sich in der berufspädagogischen Perspektive auf unterschiedlichen Ebenen: Auf der *Makroebene* ist zunächst als Systembedingung der Umbau des Berufsbildungssystems und die Erweiterung der beruflichen Bildung um den Lernort Hochschule im Blick zu behalten. Dem sich rasant vollziehenden institutionellen Umbau unseres Bildungssystems, der unter anderem seinen Ausdruck in der Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft findet (vgl. SCHULTZ/HURRELMANN 2013, S. 14) wird in der Berufspädagogik noch viel zu wenig Beachtung geschenkt. Damit einher geht die Frage, ob und inwiefern sich die neuen Bildungsstrukturen durch das Prinzip der *Beruflichkeit* konstituieren bzw. sich in diesem Kontext beschreiben lassen.

Auf der *Mesoebene* sind Fragen der Curriculumentwicklung im Sinne einer fundierten Planung und Entwicklung zentral. Daran anschließend ist die institutionelle Organisation und die pädagogische Ausgestaltung der jeweiligen Lehr-Lern-Umgebungen an den Lernorten Betrieb und Hochschule empirisch zu erfassen. Offen ist auch noch, wie eine Qualitätssicherung in Hochschule erfolgen kann, die über die sehr vage Begutachtung von Akkreditierungsstandards hinausgeht. Hier ist gegebenenfalls die Partizipation und Mitbestimmung der Sozialpartner, die für den Bereich der beruflichen Bildung institutionalisiert ist, auszuweiten (zum Beispiel über eine Erweiterung des Berufsbildungsgesetzes auf duale Studiengänge). Darüber hinaus ist die Professionalisierung des Personals nicht nur zu erforschen, sondern aus berufspädagogischer Sicht auch im Sinne einer professionspolitischen Weiterentwicklung voranzutreiben (vgl. MEYER 2011, S. 19; vgl. auch MEYER 2018).

Auf der *Mikroebene* stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von *Beruf* und *Studium* in der Subjektperspektive. Zu erforschen wäre das jeweilige individuelle Rollenerleben der Lernenden als Berufspraktiker bzw. -praktikerin oder Studierende im betrieblichen und hochschulischen Milieu (vgl. SCHMITT 2010). Diese Perspektive ist vor allem deshalb unverzichtbar, weil die Subjekte die Akteure der Lern- und Lehrkulturen sind und damit bei der Gestaltung der Integration eine zentrale Funktion haben.

Literatur

- BAUMHAUER, Maren: Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold 2017
- BERNHARD, Nadine: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen u. a. 2017
- BEUTNAGEL, Britta u. a.: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Study 375 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2018. – URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_375.pdf (Stand: 05.07.2018)

- BREMER, Rainer: Lohnt eine Diskussion über eine unterlassene Diskussion? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2015) 3, S. 462–467
- BRINKER, Tobina; TREMP, Peter (Hrsg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld 2012
- BUCHMANN, Ulrike: Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2014, S. 199–213
- DEHNBOSTEL, Peter: Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. In: QUEM-Report (2001) 67, S. 81–90
- DITTMANN, Christian: Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster, New York 2016
- DITTMANN, Christian; KREUTZ, Maren; MEYER, Rita: Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) 26 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf (Stand: 05.07.2018)
- EL-MAFAALANI, Aladin: Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. St. Augustin, Berlin 2014
- ELSHOLZ, Uwe; BRÜCKNER, Denise: Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 191–204
- EULER, Dieter: Zur (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2015) 3, S. 321–332
- EULER, Dieter: Denn sie tun nicht, was sie wissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1996) 4, S. 350–365
- GILLEN, Julia; ELSHOLZ, Uwe; MEYER, Rita: Soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung. In: Arbeitspapier 191 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2010
- HACKER, Wilfried: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Stuttgart 1973
- HANFT, Anke: Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster, New York 2014
- JORZIK, Bettina (Hrsg.): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen 2013
- KLAGES, Benjamin; BONILLO, Marion: Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In: KLAGES, Benjamin u. a. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenzielle nicht-traditioneller Studierender nutzen. Berlin u. a. 2015, S. 175–191
- KREUTZ, Maren; MEYER, Rita: „Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich“ – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen. In: ELSHOLZ,

- Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S. 231–244
- KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015
- MAURER, Marco: Du bleibst, was du bist. Warum bei uns immer noch die soziale Herkunft entscheidet. München 2015
- MEYER, Rita: Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit, In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A.; ROHS, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2018, S. 1–13
- MEYER, Rita: Fachlichkeit und „moderne Beruflichkeit“ – Kompetenzorientierung vs. Professionalisierung? In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (2015) 84, S. 55–59 – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Konstanz_Sammelband__09.10.2015.pdf (Stand: 05.07.2018)
- MEYER, Rita: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Stand: 05.07.2018)
- MEYER, Rita: Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung, In: BÜCHTER, Karin (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionalität in der Berufsbildung (2011), S. 1–19
- MEYER, Rita; KREUTZ, Maren: Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen. Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel 2015, S. 160–176
- MITTELSTRASS, Jürgen: Lernkultur – Kultur des Lernens. In: QUEM-Report (1999) 60, S. 49–63
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- PÄTZOLD, Günther; LANG, Maria: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999
- PREISENDÖRFER, Bruno: Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt am Main 2008
- REIS, Oliver: Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: SCHNEIDER, Ralf u. a.: Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2009, S. 100–119
- SCHÄFER, Miriam; KRIEGEL, Michael; HAGEMANN, Tim: Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2014) 2, S. 41–49

- SCHAPER, Niclas: Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK Fachgutachten, 2012 – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Stand: 05.07.2018)
- SCHMITT, Lars: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden 2010
- SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten: Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK Fachgutachten, 2014 – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf (Stand: 05.07.2018)
- SCHULTZ, Tanjev; HURRELMANN, Klaus: Die Akademiker-Gesellschaft - warum diese Streitschrift? In: SCHULTZ, Tanjev; HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim, Basel 2013, S. 11–16
- SCHÜSSLER, Ingeborg; THURNES, Christian M.: Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2005
- STAHR, Ingeborg: Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: SCHNEIDER, Ralf (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld 2009, S. 70–87
- WEINBERG, Johannes: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin 1999, S. 81–143
- WOLTER, Andrä; KAMM, Caroline; LENZ, Katharina; RENGER, Peggy; SPEXARD, Anna: Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. Berlin 2014 – URL: http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_Duales_Studium_WEB.pdf (Stand: 05.07.2018)
- ZERVAKIS, Peter A.; BARGEL, Tino: Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, (2015) 84, S. 5–8 – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Konstanz_Sammelband__09.10.2015.pdf (Stand: 05.07.2018)
- ZINN, Bernd: Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2012) 2, S. 272–290

Wilfried Schubarth, Juliane Ulbricht, Karsten Speck

► **Mehr Beschäftigungsbefähigung durch ein praxistaugliches Studium? Perspektiven der Praxisgestaltung an Hochschulen**

Der Beitrag thematisiert zentrale Aspekte eines praxistauglichen Studiums an Hochschulen. Im Fokus steht die Frage, wie Praxisbezüge und Praktika zur Erhöhung der Beschäftigungsbefähigung im Studium beitragen können. Dazu werden unterschiedliche Formen von Praxisbezügen und empirische Befunde zur Qualität von Praktika vorgestellt sowie Empfehlungen für eine Optimierung von Praxisbezügen und Praktika im Studium abgeleitet. Der Beitrag zeigt, wie Praxisgestaltung bzw. erfahrungsbasiertes Lernen in der Hochschule diskutiert wird und welche Formen als realisierbar angesehen werden. Letztlich soll damit zur Sensibilisierung gegenüber Praxisbezügen und zu einer (Wieder-)Belebung der Theorie-Praxis-Debatte im Hochschulstudium beigetragen werden.

1. Einleitung

Nichts wünschen sich Studierende mehr als ein praxistaugliches Studium (BARGEL 2012), mit dem sie sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten können. Genau diese Kompetenzen, die benötigt werden, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können, impliziert der Begriff „Beschäftigungsbefähigung“ (Employability). Allerdings ist der Begriff äußerst strittig (SCHUBARTH/SPECK 2013). In jüngster Zeit wird die Debatte mit neuen Begrifflichkeiten und Diskursen verknüpft, zum Beispiel mit „professionsorientierter Beruflichkeit“ (ARNOLD 2015), und das Studium auch als „wissenschaftliche Berufs(-aus-)bildung“ (MEYER 2012) gedeutet. Die ehemals starren Grenzen von akademischer und beruflicher Bildung zerfließen zunehmend: Die Akademisierung der Berufswelt und die Verberuflichung der Hochschulen ist in vollem Gange. Die bringt neuartige, hybride (Aus-)Bildungsstrukturen hervor, die allesamt die Beschäftigungsbefähigung erhöhen sollen.

Im vorliegenden Beitrag¹ wird der Frage nachgegangen, wie Praxisbezüge im Allgemeinen und Praktika im Besonderen zur Erhöhung der Beschäftigungsbefähigung im Studium beitragen können. Ausgehend von Begriffsklärungen werden verschiedene Formen von Praxisbezügen vorgestellt, darauf aufbauend empirische Forschungsbefunde zur Qualität und Wirksamkeit von Praktika – als eine besondere Form von Praxisbezügen – präsentiert und abschließend einige Folgerungen für eine Optimierung von Praxisbezügen bzw. Praktika im Studium abgeleitet. Ziel der Darstellungen ist es, zur Sensibilisierung hinsichtlich der zentralen Rolle von Praxisbezügen für ein beschäftigungsbefähigendes Studium und zur (Wieder-)Belebung der Theorie-Praxis-Debatte im Hochschulstudium beizutragen.

2. Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen?

Der in der Bologna-Debatte verwendete Begriff *Employability* wird mit Beschäftigungsbefähigung übersetzt und zielt auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrechtzuerhalten. Der *Employability*-Begriff ist wegen seiner Genese, seiner Mehrdeutigkeit und der Engführung auf Erwerbstätigkeit allerdings sehr umstritten. Dieser Begriff entstammt der Arbeitsmarktforschung, die Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit diente der Integration von Risikogruppen in den Arbeitsmarkt. Im Bologna-Kontext kam ihm erst spät Bedeutung zu. Zwar wurde bereits in der Bologna-Erklärung (1999) auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung (2007) wurde er zum Bologna-Leitziel.

Im Laufe der Debatte wandelte sich die Übersetzung bzw. Verwendung des Begriffs *Employability* in den Bologna-Dokumenten erheblich. Die Bandbreite reicht von der Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Studierenden über Erwerbs- und Berufsbefähigung sowie Beschäftigungsbefähigung bis hin zur beruflichen Relevanz des Studiums. In der akademischen Auseinandersetzung mit *Employability* wird sich gegen eine Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt sowie gegen eine nichtakademische Berufsausbildung gewendet. Zugleich haben Hochschulexpertinnen und -experten immer wieder die Notwendigkeit betont, den Zusammenhang von Studium und Beruf bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt bewusst zu reflektieren, was sich in solchen Begriffen wie „professionelle Relevanz“, „Praxistauglichkeit“, „Praxisbezug“ oder „Arbeitsmarktrelevanz“ eines Studiums widerspiegelt.

Bei der Frage, ob Beschäftigungsbefähigung mit einem akademischen Bildungsanspruch vereinbar ist, gehen die Meinungen auseinander. Wir vertreten die Auffassung, dass beides kein Gegensatz sein muss, wenn mit Beschäftigungsbefähigung nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder auf einen Beruf, sondern die notwendige Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Befähigung für ein Tätigkeits-

1 Der Beitrag basiert auf dem Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) von SCHUBARTH/SPECK 2013.

bzw. Berufsfeld gemeint ist. Vor allem gilt es also zu klären, für welche beruflichen Felder ausgebildet wird, welche arbeitsmarktrelevanten Ziele zu berücksichtigen sind und welche fachübergreifenden Kompetenzen die Absolvierenden eines Studienganges benötigen. Für die Gestaltung eines praxistauglichen Studienganges ist die Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus der Praxis unverzichtbar.

Beschäftigungsbefähigung als Leitziel der Studienreform und Qualitätsmerkmal eines Studiums bedarf jedoch der weiteren Konkretisierung und Operationalisierung, insbesondere nach Hochschulart (Universität vs. Fachhochschule) und Fachkultur. So ist nach dem Grad des Berufsfeldbezugs der Fächer zu differenzieren, zum Beispiel klar bestimmte Berufsfelder (Lehramt, Medizin, Jura), weniger klare Berufsfelder (BWL, Ingenieurwissenschaften) oder offenes Berufsspektrum (Geistes-, Sozialwissenschaften). Zwar gibt es an Hochschulen gute Ansätze, bei der konkreten Positionierung und fachspezifischen Umsetzung von Beschäftigungsbefähigung stehen die meisten Hochschulen jedoch noch am Anfang.

Die bisherige Zurückhaltung der Hochschulen beim Thema „Beschäftigungsbefähigung“ führt zu der Frage, ob Beschäftigungsbefähigung überhaupt ein Bildungsziel an Hochschulen sein sollte; das gilt vor allem für Universitäten, die sich zunehmend als „Forschungsuniversitäten“ sehen. Dies ist allerdings eher eine rhetorische Frage, da das Hochschulrahmengesetz die Berufsvorbereitung als eine von mehreren Aufgaben von Hochschule eindeutig vorschreibt: „Sie bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden (...) erfordern“ (HRG § 2). Bereits das Hochschulrahmengesetz von 1976 fixierte angesichts der damaligen Bildungsexpansion diesen Ausbildungsauftrag „weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite hin zu einer beruflichen Ausbildungsinstitution“ (WOLTER/BANSCHERUS 2012, S. 23).

In diesem Sinne unterscheidet TEICHLER zwischen einer *allgemeinen, einer wissenschaftlichen und einer beruflichen Bildungsfunktion* der Universität (vgl. TEICHLER 2013, S. 104f.). In Anlehnung an diese Unterscheidung stellen KOEPERNIK und WOLTER (2010, S. 60f.) vier Zieldimensionen einer „Bildung im Medium Wissenschaft“ heraus. Übergreifendes Ziel wäre dann die Ausbildung einer wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz, welche diese vier Komponenten umfasst:

1. den Erwerb von Fähigkeiten, die das Verständnis von wissenschaftlichen Methoden, Begriffen, Theorien, Informationen und Wissensbeständen und einen kritischen Umgang mit ihnen beinhalten („wissenschaftliches Denken“),
2. die Vorbereitung auf die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben, die auf fachwissenschaftlichem Wissen und im Fachkontext vermittelten Kompetenzen aufbaut,
3. den Erwerb einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung, die auf intellektueller Neugierde, analytischem Verstand und Kritikfähigkeit basiert und
4. die Vermittlung von sogenannten Schlüsselkompetenzen oder -qualifikationen, wobei meist bestimmte soziale Kompetenzen im Mittelpunkt stehen.

Bei den genannten Zieldimensionen an deutschen Hochschulen besteht ein nicht unbeträchtlicher Nachholbedarf. Dies gilt insbesondere für die berufliche Vorbereitung, einschließlich der Praxisbezüge (vgl. SCHUBARTH/SPECK 2013; SCHUBARTH 2015).

3. Praxisbezüge – ein Beitrag zu mehr Beschäftigungsbefähigung?

Die Begriffe „Praxis“ und „Praxisbezüge“ werden in der Fachliteratur und im Alltagsverständnis nicht einheitlich verwendet (vgl. dazu ausführlicher HESSLER/OECHSLE/SCHARLAU 2013). Bei der Praxis geht es um die Anwendung „erlernte[r] praktische[r] Fertigkeiten ebenso wie um die Verbindung mit und Erfahrungen in der Berufswelt“ (MULTRUS 2012, S. 10). „Praxisbezug“ kann die unmittelbare Anwendung oder die Überprüfung der Gültigkeit einer Theorie bedeuten. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist mitentscheidend für den Studienerfolg, insbesondere, wenn man darunter die erfolgreiche Einmündung in den Beruf versteht. Praxisbezügen und Praktika kommen dabei zentrale Bedeutungen zu.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Formenvielfalt von Praxisbezügen im Rahmen der Hochschule. Diese reichen von eher forschungsorientierten Zugängen über lehr- sowie dialogorientierte Zugänge, praxisorientierte Angebote, die eigentlichen Praktika bis hin zu studentischen Initiativen, zum Beispiel in Form von Unternehmensgründungen. Neben der alltäglichen Hochschullehre gibt es auch spezielle Angebote zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, zum Beispiel zum Wissenstransfer, Projektmanagement oder zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

Tabelle 1: Formen von Praxisbezügen im Studium

Formen		Beispiele
Forschung	Praxis als Gegenstand von Forschung	Praxisforschung
Lehre	Praxis als Thema in der Lehre Texte, Statistiken, Filme über Praxis Reflexion von Fallstudien	Fallbasierte Lehre Erkundung, Beobachtung Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern Lehre von Praxisvertreterinnen und -vertretern
Dialog	Dialogformen Dialog von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Praktikerinnen und Praktikern	Theorie-Praxis-Workshops Projektstudium
Praxis	Praxisformen, Praxisseminare, Rollenspiele Praxiserprobungen innerhalb der Hochschule	Hospitations-, Tages-, Blockpraktika Praxissemester, Praktika Situierendes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Discovery Learning
Sonstiges	Studentische Initiativen	andere Formen

Quelle: eigene Darstellung

Praxisbezüge sind – ebenso wie Forschungsbezüge – wesentliche Elemente der Hochschulbildung. Dabei wird häufig übersehen, dass die Hochschule als Institution selbst ein Praxisfeld darstellt. Forschung generiert wissenschaftliches Wissen, das in der Praxis angewendet werden soll. Bei akademischen Berufen sind beide Elemente häufig miteinander verzahnt, wenn zum Beispiel Forschung das unmittelbare Praxisfeld darstellt. Somit besitzt die Hochschule einen *doppelten Praxisbezug*: sowohl intern als Wissenschaftssystem mit der Praxis von Lehre und Studium als auch einen externen Praxisbezug unterschiedlicher Reichweite, zum Beispiel zu Gesellschaft, Arbeitsmarkt, Berufsfeld oder Profession (vgl. WILDT 2007, S. 59ff.). Auch die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten braucht grundsätzlich beide Elemente, Forschungs- und Praxisbezüge, wobei deren Gewichtung unterschiedlich sein kann. Allerdings herrschen in dieser Hinsicht offenbar größere Defizite, werden doch die Hochschulen, vor allem die Universitäten, wegen ihres mangelnden Praxisbezugs seit Langem kritisiert (vgl. z. B. SCHUBARTH u. a. 2012, S. 47ff.).

Wie Tabelle 1 zeigt, bilden Theorie und Praxis im Studium keinen Gegensatz, durchdringen und ergänzen sich vielmehr gegenseitig. WILDT (2012, S. 261ff.) hat in diesem Zusammenhang ein Stufenmodell einer Didaktik des Praxisbezugs entwickelt. Das Modell versucht über verschiedene Stufen hinweg die Praxis von Lehre und Studium durch entsprechende Lernsituationen mit der Praxis des Beschäftigungsfelds und der Profession zu verbinden und gleichzeitig beispielhafte Lehr-Lern-Formate zu erläutern. Ausgangspunkt stellt das praktische Handeln selbst dar, das durch einen institutionellen Rahmen und eine entsprechende Anleitung ein „Praktikum“ konstituiert. Durch anspruchsvolle hochschuldidaktische Gestaltungen wie zum Beispiel „problem-based teaching“ oder „discovery learning“ können die Anforderungen und Tätigkeiten im Rahmen eines Praktikums systematischer mit dem theoretischen Wissen verknüpft werden (vgl. z. B. FORSTER/WINTELER 2006; HAWELKA 2007). Eine zusätzliche Herausforderung besteht darin, die Kontexte des Handelns in die Lehr-Lern-Arrangements einzubeziehen, das heißt Problemstellungen, Handlungsstrategien und Erfahrungstatbestände in umfänglichere soziale, kulturelle oder gesellschaftliche Kontexte einzubetten. Dafür eignen sich besonders Fallstudien, das Projektstudium oder Formen des forschenden Lernens (vgl. z. B. KRUSE 2009; MERTENS 2008; SCHNEIDER/WILDT 2009; SPECK u. a. 2013).

Wie können Praxisbezüge im Hochschulalltag realisiert werden?

Zunächst bieten in der Lehre sowohl klassische als auch spezielle Lehrveranstaltungsformate viele Möglichkeiten für einen Praxisbezug. Als *klassische Formate* gelten Vorlesungen, Seminare und Übungen. Die Vorlesung versteht sich meist als Frontalvortrag zu einem spezifischen Fachgebiet. Anschließend vertiefen die Studierenden die vorgetragenen Lerninhalte selbstständig mithilfe vorgegebener Lehr-Lern-Materialien. So wird primär die Fachkompetenz in dieser Veranstaltungsform gefördert. Bei der didaktischen Gestaltung der Vorlesung ist zu entscheiden, ob das Thema von der Theorie oder von den praktischen Beispielen her vermittelt werden soll: deduktiv, vom Abstrakten zum Konkreten, oder umgekehrt, das heißt

induktiv, von anschaulichen Beispielen hin zu einer theoretischen Deutung des Themas. Ausgehend von einer studierendenzentrierten Lehre und einer subjektiven „Verstehenslogik“ der Lernenden ist eher ein induktives Vorgehen zu empfehlen. Häufig wird eine Vorlesung mit obligatorischen Übungen und Seminaren verknüpft, in denen inhaltliche Kenntnisse vertieft oder ein komplexes Thema in Form von Referaten oder schriftlichen Arbeiten wissenschaftlich aufbereitet werden können. In dieser Form werden vor allem die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz gefördert. Die Lernmotivation der Studierenden wird nicht nur dadurch erhöht, dass theoretische Erkenntnisse an praktischen Beispielen verdeutlicht werden, sondern auch dadurch, dass an den Praxiserfahrungen der Studierenden angeknüpft und ein Berufsbezug hergestellt wird (vgl. z. B. MARKS/THÖMEN 2002; KOPF/LEIPOLD/SEIDL 2010). E-Learning-Elemente wie Onlinetutorien und Hilfefunktionen, interaktive Aufgabenstellungen, Tele-Teaching sowie Lerntagebücher können ebenfalls den Anwendungsbezug in klassischen Präsenzveranstaltungen unterstützen.

Von den speziellen hochschuldidaktischen Ansätzen bzw. Formaten, die Praxisbezüge fördern, sei zum Beispiel auf das *situierte Lernen* sowie das *problemorientierte Lernen* verwiesen. Der Praxisbezug beim situierten Lernen ist vor allem dadurch gegeben, dass die Lernenden die Problemstellung als realistisch, authentisch und lebensnah wahrnehmen. Durch Artikulation und Reflexion im sozialen Austausch soll das neue Wissen in einen Anwendungskontext eingebunden werden. Auch das problemorientierte Lernen, ein selbstgesteuerter Lernprozess mit konkreten Anwendungsbezügen in Kleingruppen, trägt dazu bei, theoretische und praktische Aspekte zu verknüpfen, die Lernmotivation sowie die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Studierenden zu fördern (vgl. MARKS/THÖMEN 2002; WILD/WILD 2002).

4. Praktika – eine Form der engen Theorie-Praxis-Verknüpfung?

Praktika stellen eine besondere Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar. Als „vorübergehende Versetzung in die Berufswirklichkeit“ (vgl. WEIL/TREMP 2010, S. 2) werden Praktika eingesetzt, um Kompetenzen zu vermitteln, die in Lehrveranstaltungen nicht oder in nicht ausreichendem Maße erworben werden. Es handelt sich hierbei um „eine Studienform, die im zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium steht, dessen Lernzielen und dessen Qualitätsansprüchen folgt“ (ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK DER UNIVERSITÄT ZÜRICH 2010, S. 7). Studierende schätzen Praktika sehr und nutzen sie meist als zentrale „Strategie der beruflichen Qualifizierung“ (vgl. BLOCH 2007, S. 89). Im Folgenden wird insbesondere auf Praktika eingegangen, deren organisatorischer Referenzrahmen außerhalb der Hochschule liegt.

Die Herausforderung eines solchen Praktikums besteht darin, die unterschiedlichen Handlungslogiken der Lernorte Hochschule und Praktikumseinrichtung so zu verknüpfen, dass das Praktikum zum Erreichen der Studienziele beiträgt. Dazu muss das Praktikum inhaltlich und methodisch in das Studiencurriculum eingebunden sein. Zeitliche, organisato-

rische und konzeptionelle Bezugspunkte müssen im Zusammenhang mit der Zielsetzung des Praktikums berücksichtigt werden. Praktika können unterschiedliche Funktionen erfüllen, zum Beispiel Selbstvergewisserung über den Berufswunsch, Erkundung und Orientierung im Berufsfeld, Anwendung des Gelernten und Erprobung der eigenen Kompetenzen, spezifischer Kompetenzzuwachs oder Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart sowie Aufbau eines Netzwerkes. Zudem können im Praktikum biografische Bezüge hergestellt werden, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der zukünftigen beruflichen Rolle anregen. Insofern kommt dem Praktikum eine besondere Bedeutung als eigenständige Statuspassage innerhalb des Hochschulsozialisationsprozesses zu.

Ein *Hauptziel des Praktikums* (vgl. ausführlicher SCHUBARTH/SPECK/ULBRICHT 2016; SCHUBARTH u. a. 2012, S. 47ff.) ist es, das wissenschaftliche Tun an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig zu machen. Dabei spielen sowohl die Reflexion und Systematisierung von Erfahrungen als auch die kritische Betrachtung der Praxis eine Rolle. Von einem hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangement kann man in diesem Sinne deshalb erst sprechen, wenn das Praktikum Anleitung und Reflexion erfährt. Zudem ist die Betreuung durch eine qualifizierte Fachperson während des Praktikums wichtig. Entsprechend der unterschiedlichen Zielsetzungen lassen sich ebenso verschiedene Organisationsformen von Praktika finden, wie Kurz-, Block- oder Tagespraktika bis hin zu Praxissemestern. Hinsichtlich der zeitlichen Dimension beschränken sich die Gestaltungsspielräume der Hochschule weitestgehend auf Praktika während des Studiums. Vor dem Studium absolvierte Praktika können zur Prüfung der Eignung oder Motivation der Studierenden beitragen, während obligatorische Praxisphasen nach dem Studium, wie sie zum Beispiel in der Medizin, Rechtswissenschaft oder der Lehrerbildung verbreitet sind, auf eine Ausübung der beruflichen Tätigkeit vorbereiten sollen. Des Weiteren werden das angestrebte Anspruchsniveau sowie die Lernziele durch die zeitliche Platzierung im Studium und die Dauer des Praktikums bestimmt.

Als ein *Qualitätskriterium für Praktika* könne nach RUF deren didaktisch-curriculare Konzeptualisierung gelten (vgl. im Folgenden RUF 2006, S. 135ff.). Um den „Dualismus von Theorie und Praxis“ zu überwinden, solle der Anwendungstransfer bereits an der Hochschule vorbereitet werden, zum Beispiel durch Fallstudien, Simulationen und Planspiele. Im Praktikum übernehmen Betreuungspersonen die Rolle von „Transferpaten“. Eine gute Abstimmung zwischen Hochschule und Praktikumseinrichtung, zum Beispiel durch Kooperationsvereinbarungen, sei dabei wichtig. Diskrepanzerlebnisse zwischen Anforderungen und verfügbaren Kompetenzen sollen als Lernanlässe produktiv genutzt werden. Transferprobleme ergeben sich zum einem bei der Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungsproblem), zum anderen bei der Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen (Integrationsproblem). Der Reflexion der Praxiserfahrungen während und nach dem Praktikum komme daher große Bedeutung zu, sollen die gemachten Erfahrungen doch systematisiert und auf wissenschaftliche Konzepte bezogen werden. Nach RUF biete ein Praktikumsbericht Möglichkeiten, formelle wie informelle Lernerfahrungen zu

reflektieren und zu dokumentieren. Diese Praxiserfahrungen sollen in den sich anschließenden Lehrveranstaltungen aufgegriffen und in den weiteren Lernprozess integriert werden. Die Annahme, dass eine systematische Verzahnung von Studien- und Praxisphasen, zum Beispiel durch vorbereitende, begleitende und/oder nachbereitende Veranstaltungen, wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess sei, führt zu der Forderung, dass Praxisphasen „als ein verbindlicher integraler Studienbaustein in die Studienstruktur eingewoben und nicht als fakultative und damit häufig als unkoordinierte (Zusatz-)Komponente konzipiert werden“ (RUF 2006, S. 139). Insbesondere Fachhochschulen und duale Studiengänge zeigen, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann (vgl. ausführlicher SCHUBARTH/SPECK/ULBRICHT 2016).

5. Praktika – (k)ein Allheilmittel?

Zu Rolle und Wirkungen von Praktika kann das Projekt „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ Auskunft geben. Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts (Laufzeit: 2009 bis 2012) war es, einen Beitrag zur Professionalisierung von Praxisphasen zu leisten, indem die Qualität und die Wirksamkeit von Praxiskonzepten in unterschiedlichen Fachdisziplinen untersucht und Optimierungsansätze abgeleitet wurden. Schwerpunktmäßig wurden vier Fachrichtungen an unterschiedlichen Standorten und Hochschularten einbezogen (Agrarwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Informatik und Lehramt). Der multiperspektivische Ansatz der Studie umfasste unterschiedliche methodische Zugänge: Dokumentenanalysen, längsschnittliche Befragungen von Studierenden (Selbsteinschätzung) vor und nach dem Praktikum, retrospektive Befragung der Praktikumsbetreuer/-innen (Fremdeinschätzung), Expertengespräche mit Praktikumsverantwortlichen sowie Gruppendiskussionen mit Studierenden.

Im Folgenden sollen einige Hauptergebnisse der Studie kurz zusammengefasst werden (vgl. ausführlicher SCHUBARTH u. a. 2012, S. 47ff.), wobei die angeführten Ergebnisse mit ähnlichen Befunden zu Praxisbezügen und Praxisphasen der Hochschulforschung insgesamt im Einklang stehen (vgl. z. B. BARGEL 2012; BRIEDIS u. a. 2011; HEINE 2011; MULTRUS 2012; WINTER 2011; WOLTER/BANSCHERUS 2012).

- Die *Verankerung von Praxisphasen im Studium* unterscheidet sich je nach Hochschulart: Während an Fachhochschulen meist eine Einbindung stattfindet, ist diese bei universitären Studiengänge eher selten (Ausnahme: Lehramt). Bei der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge hat zwar eine formale Curricularisierung der Praxisphasen an Universitäten stattgefunden, eine Zunahme inhaltlicher wie organisatorischer Vorgaben (z. B. Praktikumsordnung) ist jedoch nicht erkennbar. Neben einer tendenziellen Verkürzung von Praktika zeigt sich, dass die Kompetenzziele in den Modulbeschreibungen universitärer Praxisphasen meist unklar bleiben. Praxisphasen sind je nach Hochschulart und Fachkultur curricular und organisatorisch unterschiedlich konzipiert. Studienpro-

gramme mit klarem Professionsbezug, wie zum Beispiel Rechtswissenschaft oder Lehramt, zielen auf berufliche Identität und professionelle Handlungskompetenz. Praktika in Studiengängen mit klar beschreibbaren Berufsfeldern, wie agrarwissenschaftliche oder Informatikstudiengänge, fokussieren eher auf die Einübung konkreter berufsrelevanter Tätigkeiten. Praktika in Studienrichtungen mit breit gefächerten Berufsfeldern, zum Beispiel geisteswissenschaftliche Studiengänge wie Erziehungswissenschaft, sind vor allem auf die berufliche Orientierung und auf die Gewinnung grundlegender Einblicke in die Berufswelt ausgerichtet.

- ▶ Auch hinsichtlich des *Theorie-Praxis-Verhältnisses* unterscheiden sich die Hochschularten beträchtlich: Während Studierende an Fachhochschulen den Praxisbezug in ihrem Studium überwiegend als realisiert ansehen, empfinden drei Viertel der Studierenden diesen an Universitäten generell als zu gering. Die betrachteten universitären Fachkulturen unterscheiden sich dabei kaum; lediglich die Studierenden der Informatik schätzen das Theorie-Praxis-Verhältnis ihres Studiums als weniger unausgewogen ein. Die Diskrepanz zwischen der Relevanz, die Studierende den Praxisbezügen im Studium zuschreiben (90 Prozent aller Studierenden halten Praxisphasen für wichtig), einerseits und der mangelnden „Praxistauglichkeit“ des universitären Studiums andererseits wird dadurch evident.
- ▶ Praxisphasen haben aus Studierendensicht nachweislich eine *berufsorientierende bzw. -überprüfende Wirkung*. Bei professionsbezogenen Studiengängen wie dem Lehramt ist diese Wirkung am größten. Neben der Berufsorientierung lässt sich ein signifikanter Zuwachs auch bei der *berufsbefähigenden Wirkung* der Studierenden nachweisen, insbesondere im Bereich der fachlichen Kompetenzen. Als förderliche Faktoren für eine berufsorientierende wie berufsbefähigende Wirkung der Praxisphasen erweisen sich die Betreuungsqualität, der Praxisbezug der (begleitenden) Seminare sowie die individuellen Voraussetzungen der Studierenden. Je klarer die eigenen beruflichen Zukunftsvorstellungen sind, desto größer ist auch die nachgewiesene berufsbefähigende Wirkung. Ähnliches gilt für die selbst wahrgenommene Kompetenzentwicklung, wobei hier vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung bedeutsam ist. Hinsichtlich der Betreuung gibt nur etwa die Hälfte der Studierenden an, regelmäßig eine feste Ansprechpartnerin bzw. einen festen Ansprechpartner an der Hochschule zu haben. Studierende an Fachhochschulen können dabei häufiger einen festen Ansprechpartner bzw. eine feste Ansprechpartnerin vorweisen. Dagegen wird die Betreuung in den Praktikumseinrichtungen über alle Hochschularten und Fachkulturen hinweg als gut eingeschätzt. Dennoch geben sich knapp 15 Prozent der Studierenden nicht mit der Praktikumsanleitung vor Ort zufrieden. Aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren vor Ort ist es um die Zusammenarbeit zwischen Praktikumseinrichtungen und Hochschulen nicht allzu gut bestellt. Sie fühlen sich – unabhängig von der Hochschulart – bei der Betreuung ihrer Praktikantinnen und Praktikanten von der jeweiligen Hochschule oft im Stich gelassen.

6. Empfehlungen für ein praxistaugliches Studium

Aufbauend auf der bisherigen Darstellung sollen im Folgenden fünf Empfehlungen vorgestellt werden. Da Praxisphasen nicht isoliert gesehen werden dürfen, zielen einige Anregungen darauf ab, den Praxisbezug im gesamten Studiengang entsprechend zu stärken (vgl. im Folgenden SCHUBARTH u. a. 2012, S. 47ff.; SCHUBARTH u. a. 2014, S. 110ff.).

► *Die Praxisbezüge und Praxisphasen curricular integrieren.*

Hochschulen sind gefordert, die „Praxistauglichkeit“ des Studiums (vgl. BARGEL 2012) zu verbessern. Praxisphasen sollten curricular integriert werden, das heißt in ein Theorie-Praxis-Konzept eingebettet sein, das modulübergreifend Praxisbezüge ermöglicht.

Studierende wünschen sich mehr Praxisbezug in ihrem Studium. Ein praxisbezogenes Studium hat mehr als nur ein oder zwei Pflichtpraktika und erfordert, Handlung und Reflexion zu verknüpfen sowie Erfahrungslernen in Bezug zum Theoriewissen zu setzen. Praxisphasen sind also konzeptionell einzubinden. Um als Studienleistung legitimiert zu werden, müssen daher im Rahmen eines Pflichtpraktikums Kompetenzen erworben werden, die das Erreichen der Studienziele im Allgemeinen unterstützen. Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die nicht oder nur ungenügend in den Lehrveranstaltungen vermittelbar (z. B. Schlüsselkompetenzen) und deshalb entsprechend auszuweisen sind. Wie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, ist dies in den untersuchten Studiengängen noch kaum erfolgt.

► *Die berufsorientierende Wirkung von Praxisphasen gezielt unterstützen.*

Keine Praxisphase sollte ohne eine qualifizierte Begleitung durch die Hochschule absolviert werden. Aus organisatorischer und didaktischer Sicht empfiehlt es sich, zur Begleitung und Beratung von Praxisphasen Lehrveranstaltungen einzurichten. Diese sollten in ihrer je spezifischen Zielstellung und Funktion in eine konzeptionelle Passung zum Praktikum gebracht sein.

Praktika unterstützen vor allem die Berufsorientierung und Berufsbefähigung der Studierenden und zwar gleichermaßen an Universitäten wie Fachhochschulen. Einfluss auf die berufliche Orientierung hat vor allem die Betreuung während des Praktikums in der Praktikumeinrichtung und an den Hochschulen. Die Betreuung und Begleitung in den Hochschulen wird, wenn diese überhaupt erfolgt, kritisch eingeschätzt. Dies gilt insbesondere mit Blick darauf, inwieweit begleitende Veranstaltungen stattfinden bzw. inwieweit diese einen ausreichenden Praxisbezug herstellen.

► *Die Qualität der Praktikumsbetreuung verbessern.*

Die Qualitätssicherung der Ausbildung an den Praktikumeinrichtungen trägt maßgeblich dazu bei, die Wirkung von Praxisphasen zu erhöhen. Deshalb sollten Standards für die Anerkennung von Praktikumeinrichtungen vereinbart, die fachliche Anleitung und Betreuung am Praktikumsort gesichert und gegebenenfalls Maßnahmen zur Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren angeboten werden.

Für die Erhöhung von Beschäftigungsbefähigung sind theoretische und praktische Ausbildungsanteile aufeinander abzustimmen, um einen Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen. Auf der einen Seite bieten sich in den Praktikumeinrichtungen viele Einsatzgebiete, auf der anderen Seite bedeutet dies nicht automatisch tatsächliche Beobachtungs- und Erprobungsmöglichkeiten unter fachlicher Anleitung für die Studierenden. Ergebnisse der Dokumentenanalyse legen nahe, dass hier zum Beispiel Verträge und gegenseitige Zielvereinbarungen zu institutioneller Verbindlichkeit und Transparenz beitragen, um entsprechend qualifizierte Einsatzmöglichkeiten für die Studierenden zu sichern. Dazu gehört auch, Standards für Praktikumeinrichtungen zu entwickeln und die Mentorinnen und Mentoren vor Ort zu qualifizieren.

► **Die Kooperation mit Praktikumeinrichtungen ausbauen.**

Praxisphasen sind in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten (Hochschulen, Studierende, Praktikumeinrichtungen) zu gestalten. Dazu sollten Erwartungen und unterschiedliche Perspektiven kommuniziert, Rahmenbedingungen und Ressourcen der Hochschulen und Unternehmen geprüft, Studieninhalte und Praktikumsziele aufeinander abgestimmt werden.

Praxisphasen sollten nicht im „Alleingang“ gestaltet werden, sondern im Dialog und durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Bisher aber gibt es noch kaum Untersuchungen darüber, was Hochschulverantwortliche in Praktika und was Praktikumsanbieterinnen und -anbieter gegenüber den Hochschulen hinsichtlich der Ausgestaltung von Praktika erwarten. Ohne eine gemeinsame Klärung der Erwartungen und unterschiedlichen Perspektiven lassen sich Praxisphasen jedoch nur schwer optimieren.

► **Die Qualität von Praxisbezügen und Praxisphasen sichern.**

Praxisbezüge und Praxisphasen sollten eine Aufwertung im Studium durch die Hochschule erfahren und entsprechend Eingang in die Studiengangentwicklung finden. Dafür ist sowohl auf der Ebene der Hochschulleitung als auch unter den Hochschullehrenden und Dozierenden Akzeptanzmanagement zu betreiben. Als wichtige Rahmenbedingung sind eine angemessene Deputatsanrechnung für die Betreuung von Praxisphasen sowie geeignete Anreizsysteme (wie Zielvereinbarungen) erforderlich.

Der Weg von Empfehlungen in die Hochschulpraxis führt in der Regel über die entsprechenden Studienprogramme bzw. Studienordnungen. Die systematische Integration von Praxisbezügen und -phasen in einen Studiengang erfolgt allerdings sehr unterschiedlich, wie die Analysen gezeigt haben. Um die Frage zu beantworten, wie Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen Eingang in die Hochschule finden, empfiehlt es sich, auch zu klären, warum an Universitäten, insbesondere in berufsfeldunspezifischen Studiengängen, Widerstände gegen Praxisbezüge und integrierte Praxisphasen existieren (vgl. SCHUBARTH u. a. 2011, S. 74ff.). Beispielsweise bedarf die Betreuung von Praktika – nicht zuletzt angesichts wachsender Studierendenzahlen – eines hohen (zusätzlichen) Personal- und Koordinierungsaufwands. Der zuständige Fachbereich und jede seiner Professuren definieren

sich an der Universität aber zuvorderst über die Forschung und weniger über die Lehre. Ein im Vergleich zu traditionellen Lehrformen (Vorlesung, Seminar) geringerer curricularer Anrechnungsfaktor für die Praktikumsbetreuung schafft zudem „Nachteile“ in der Deputatsanrechnung bei einem vergleichsweise hohen persönlichen Zeitaufwand. Den akademischen Mittelbau trifft dieses Ungleichgewicht angesichts meist befristeter Stellen besonders. Die Diskussion um Praxisbezüge und Praxisphasen ist daher eng mit dem Leitbild und dem Selbstverständnis einer Hochschule und den jeweiligen Anreizsystemen in der Hochschullandschaft verwoben.

Literatur

- ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK DER UNIVERSITÄT ZÜRICH (AFH): Praktikum. Orientierungshilfen für Programm- und Modulverantwortliche. Dossier. Zürich 2010
- ARNOLD, Rolf: Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden 2015
- BARGEL, Tino: Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: SCHUBARTH, Wilfried (Hrsg.) u. a.: Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 37–46
- BLOCH, Roland: „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2007) 4, S. 82–106
- BRIEDIS, Kolja u. a.: Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen 2011 – URL: <https://www.stifterverband.org/medien/mit-dem-bachelor-den-beruf> (Stand: 05.07.2018)
- FORSTER, Pit; WINTELER, Adi: Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre. In: ENGELHARDT-NOWITZKI, Corinna (Hrsg.): Ausbildung in der Logistik. Wiesbaden 2006, S. 192–210
- HAWELKA, Birgit: Problemorientiertes Lehren und Lernen. In: HAWELKA, Birgit; HAMMERL, Marianne; GRUBER, Hans (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis. Kröning 2007, S. 45–58
- HEINE, Christoph: Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug. In: SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten; SEIDEL, Andreas (Hrsg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam 2011, S. 45–78
- HESSLER, Gudrun; OECHSLE, Mechtild; SCHARLAU, Ingrid (Hrsg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Bielefeld 2013
- KOEPERNIK, Claudia; WOLTER, Andä: Studium und Beruf. Arbeitspapier 210 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2010

- KOPF, Martina; LEIPOLD Jana; SEIDL, Tobias: Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Bd. 16. Mainz 2010
- KRUSE, Elke: Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess: Reform der Reform? In: sozial Extra. Durchblick: Projektstudium (2009) 2, S. 42–47
- MARKS, Frank; THÖMEN, Doris: Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: BERENDT, Brigitte u. a.: Neues Handbuch der Hochschullehre. Berlin 2002, C 1.1
- MERTENS, Claudia: Schlüsselkompetenzförderung. Bielefeld 2008
- MEYER, Rita: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. 2012 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Stand: 05.07.2018)
- MULTRUS, Frank: Forschung und Praxis im Studium. Befunde als Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor. Bonn/Berlin 2012.
- RUF, Michael: Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. In: Das Hochschulwesen (2006) 4, S. 135–139
- SCHNEIDER, Ralf; WILDT, Johannes: Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: ROTERS, Bianca (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn 2009, S. 8–36
- SCHUBARTH, Wilfried: Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2015) 18-19, S. 23–30
- SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten: Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“. Fachgutachten für die HRK. Bonn 2013 – URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (Stand: 21.08.2018)
- SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten; ULBRICHT, Juliane: Fachgutachten: Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. HRK. Berlin, Bonn 2016.
- SCHUBARTH, Wilfried u. a.: Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium. Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax). In: Das Hochschulwesen (2014) 4, S. 110–113
- SCHUBARTH, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012
- SCHUBARTH, Wilfried u. a.: Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: SCHUBARTH, Wilfried (Hrsg.) u. a.: Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als

- Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 47–100
- SCHUBARTH, Wilfried u. a.: Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2011) 3, S. 74–88
- SPECK, Karsten u. a.: Praxisbezüge im Studium durch „Forschendes Lernen“. In: SCHUBARTH, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 287–298
- TEICHLER, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt. Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In: HESSLER, Gudrun; OECHSLE, Mechthild; SCHARLAU, Ingrid (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld 2013, S. 21–38
- WEIL, Markus; TREMP, Peter: Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: BERENDT, Brigitte (Hrsg.) u. a.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin 2010, E. 5.3
- WILD, Elke; WILD, Klaus-Peter: Jeder lernt auf seine Weise ... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: BERENDT, Brigitte u. a.: (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin 2002, A 2.1
- WILDT, Johannes: Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: SCHUBARTH, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 261–278
- WILDT, Johannes: Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: MERKT, Marianne; MAYRBERGER, Kerstin (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Band 2. Innsbruck 2007, S. 59–72
- WINTER, Martin: Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren. In: SCHUBARTH, Wilfried; SPECK, Karsten; SEIDEL, Andreas (Hrsg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam 2011, S. 7–43
- WOLTER, Andrä; BANSCHERUS, Ulf: Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: SCHUBARTH, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden 2012, S. 21–36

Klaus Meisel, Susanne Kraft, Sandra Platzer

► **Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung – Beitrag der Erwachsenenbildung zur Öffnung der Hochschule**

Praxisbeispiel Kooperation zwischen Hochschule München und Münchner Volkshochschule

In Zusammenhang des prognostizierten Fachkräftemangels, zurückgehender Zahlen von Jugendlichen, die eine Ausbildung beginnen, sowie der Forderung nach einer stärkeren Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen, unterliegt das Verhältnis der Bildungssegmente berufliche Bildung und Hochschule einem grundlegenden Wandel. Der Beitrag zeigt Kooperationsformen von Erwachsenenbildung und Hochschulen am Beispiel der Münchner Volkshochschule (MVHS) auf. Insbesondere wird dabei das Kooperationsfeld der Studienvorbereitung für beruflich Qualifizierte als eine neue Zielgruppe für Hochschulen in den Blick genommen.

1. Neubestimmung des Verhältnisses von beruflicher Bildung und Hochschule

Während der gesetzliche Bildungsauftrag der Hochschule prioritär in der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur „wissenschaftlichen oder künstlerischen Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ liegt (HRG §§ 2, 7), zielt die Berufsbildung auf die Vermittlung von Qualifikationen und normativen Orientierungen für Berufstätigkeiten in abgegrenzten beruflichen Funktions- und Positionsfeldern (vgl. SCHMID 2016). Abschlüsse in der Berufsbildung öffnen Zugänge zum Beschäftigungssystem, ermöglichen traditionell aber nur in begrenztem Umfang Anschlüsse an das schulische und universitäre Berechtigungssystem.

Eine Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Bildungsbereiche zueinander wurde in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Begründungszusammenhängen initiiert:

- ▶ Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels wird aufgrund eines erheblich sinkenden Erwerbspersonenpotenzials ein Fachkräftemangel prognostiziert, der für die Zukunft der deutschen Wirtschaft erhebliche Probleme aufwirft (vgl. MAIER u. a. 2014).
- ▶ Im Jahr 2013 begannen erstmals mehr Jugendliche und junge Erwachsene ein Studium als den Einstieg in die duale Berufsausbildung (vgl. FRANK u. a. 2015, S. 6). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung sieht deshalb im Bildungsbericht 2014 die Notwendigkeit, das Verhältnis dieser Bildungssektoren zueinander neu zu bestimmen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 12).
- ▶ Die zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens verlangt eine wesentlich höhere Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren und eine Öffnung der Hochschulen für neue, bislang unterrepräsentierte Zielgruppen (vgl. HANFT/KRETSCHMER 2014, S. 15–27).

Während sich die Berufsbildungsgänge in den letzten Jahren eher entspezialisiert haben (vgl. FRANK u. a. 2015, S. 10), hat sich die Hochschullandschaft seit dem Bolognaprozess eher ausdifferenziert. Berufspraxisnahe, spezialisierte Studiengänge sind keine Seltenheit mehr. In neuen, hybriden dualen Studiengangformen werden wissenschaftliche Bildung und Vorbereitung auf berufspraktisches Handeln in mehrfacher Hinsicht miteinander verknüpft. Es ist deshalb nur konsequent, wenn seit den 1970er-Jahren in unterschiedlichen Varianten vorgetragene Bildungsreformideen zur Gleichwertigkeit und Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie zur Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen wieder an Bedeutung gewinnen. So plädiert der Wissenschaftsrat 2014 in seinen Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung explizit für den Ausbau und die Gestaltung von Übergangsmöglichkeiten zwischen diesen beiden Systemen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 85). Auch wenn begleitend zur Reformulierung bildungspolitischer Programmatik in der Bildungspraxis die „traditionelle Demarkationslinie“ (BIBB 2015, S. 13) zwischen den Bildungssektoren aufgebrochen wurde, haben „die verbesserten Regelungen zur Durchlässigkeit von beruflich Qualifizierten zum Studium bisher wenig gegriffen. Kaum genutzt wurde bislang auch die von der Kultusministerkonferenz 2009 beschlossene Möglichkeit, dass Berufsqualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium beginnen“ (vgl. BAETHGE u. a. 2014, S. 37f.). Bei der Schaffung zielgruppenadäquater Zugangs- und Übergangsmöglichkeiten verhalten sich nicht wenige Universitäten äußerst zögerlich. Die Studienstrukturreformen haben sich eher am Typus des „Normalstudierenden“ orientiert (KERRES/SCHMID/WOLFF-BENDIK 2012).

Das vor einigen Jahren vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. HANFT/BRINKMANN 2013) setzt genau an diesem Problem an. In einer ganzen Reihe von inhaltlich unterschiedlich akzentuierten Entwicklungsprojekten sollen, um das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, neue Studienprogramme für Berufstätige entwickelt werden. Dabei liegt es nahe, dass diesbezüglich auch zwischen dem Weiterbildungsbereich, der die Berufstätigen mit beruflichen und berufsbezogenen Bildungsangeboten bereits im Blick hat, und den Hochschu-

len, die die entsprechenden Zielgruppen erreichen wollen, intensiver zusammengearbeitet wird. Kooperationsverbünde zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule bieten sich schon deshalb an, weil „Anregungen zur Gestaltung zielgruppenbezogener Ausrichtung von Bildungs- und Studienangeboten sich nahezu ausschließlich in der Erwachsenenpädagogik und Weiterbildungsforschung finden“ (vgl. HANFT/BRINKMANN 2013, S. 19).

2. Formen der Kooperation zwischen Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel der Münchner Volkshochschule

Als kommunales Weiterbildungszentrum der Stadt München unterstützt die MVHS das lebensbegleitende Lernen. Sie bietet der Münchner Bevölkerung ein breit gefächertes und qualitativ hochwertiges allgemeines, berufliches, politisches und kulturelles Weiterbildungsangebot. Die Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungssektoren ist dabei ein zentraler Bestandteil des Bildungsauftrages. In diesem Zusammenhang kooperiert die MVHS an vielen Schnittstellen eng mit Schulen, der Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie der Handwerkskammer für München und Oberbayern, Beratungsstellen und Münchner Hochschulen.

Nach KNUST und HANFT sind für gut funktionierende Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen folgende fördernde Kooperationsbedingungen relevant (vgl. HANFT/KNUST 2007 und 2009):

- ▶ individuelles Engagement einzelner Personen und informelle Bindungen,
- ▶ vertrauensschaffende Kommunikation und Kooperation auf Augenhöhe,
- ▶ Kenntnisse über Umfeld und Prozesse des jeweiligen Kooperationspartners,
- ▶ praktische Wissens- bzw. Praxisorientierung von Hochschulen sowie
- ▶ Flexibilität von Hochschulen.

Diese Bedingungen sind auf Basis der Projekt- und Kooperationsergebnisse der MVHS zu bestätigen. Es gibt keine flächendeckende Zusammenarbeit, jedoch viele erfolgreiche und gewachsene Kooperationsformen zwischen den Münchner Hochschulen und der MVHS. Es handelt sich zum einen um Kooperationen, die von einzelnen Lehrstühlen und engagierten Personen initiiert, aber auch um formale Kooperationen, für die Verträge abgeschlossen wurden.

Die MVHS kooperiert mit den staatlichen wie auch mit privaten Hochschulen somit in unterschiedlicher Form und Intensität: Professorinnen bzw. Professoren sowie Lehrpersonal der Hochschulen und Mitarbeitende der MVHS bieten wechselseitig Lehrveranstaltungen und Seminare an, es werden regelmäßig Aufträge vergeben, beispielsweise Forschungsaufgaben an die Hochschule, oder die Durchführung von Kursangeboten für Studierende (z. B. Sprachen, EDV) an die MVHS. Darüber hinaus existieren Foren in gemeinsamer Verantwor-

tung, in denen erwachsenenpädagogisch relevante Forschungsergebnisse von Wissenschaftlern sowie Wissenschaftlerinnen und Praktikern bzw. Praktikerinnen diskutiert werden.

Besonders erwähnenswert ist die Anerkennung von Leistungen und Kompetenzen an einer Hochschule, die Teilnehmende in Fortbildungen der MVHS erworben haben. So können z. B. Absolventen und Absolventinnen von betriebswirtschaftlichen/kaufmännischen Lehrgängen eines standardisierten Zertifizierungssystems der deutschen Volkshochschulen (vgl. <http://www.xpert-business.eu/>) ihre Kenntnisse für verschiedene Bachelorstudiengänge anrechnen lassen. In beruflichen Fortbildungen der MVHS erworbene Kenntnisse und Nachweise sind somit anschlussfähig an ein Studium und eröffnen neue Chancen und Wege in und an der Hochschule. Zudem erspart dies wertvolle Zeit und ein „Doppellernen“ bereits erworbener Kenntnisse. Diese Form der formalen Kooperation wurde in einem gemeinsamen Kooperationsvertrag verankert.

Im Rahmen eines Praktikantenprogramms mit dem Ziel der Nachwuchsförderung lernen Studierende Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung kennen und Jugendliche können während des Studiums Unterstützungsangebote des Fachgebiets „Junge Volkshochschule“ für Themen wie Mathematik, Physik, Statistik, MS Office, Studienorganisation und wissenschaftliches Arbeiten nutzen. Gemeinsame und aufeinander abgestimmte Orientierungs- und Kompetenzbilanzierungsangebote vor dem Studium, z. B. der Besuch von verschiedenen Kursen der MVHS und Schnuppertage an den Hochschulen, sind in der Entwicklung, auch um den oftmals sehr jungen Abiturienten und Abiturientinnen die Möglichkeit zu geben, verschiedene Studien- und Berufswege kennenzulernen und zu einer gut begründeten Studien-, Berufs- oder Ausbildungsentscheidung zu gelangen.

Darüber hinaus bieten die MVHS und die Hochschule für angewandte Wissenschaften München (HM) Angebote zur Studienvorbereitung in Form eines institutionalisierten Kooperationsmodells an, welches im Folgenden dargestellt wird.

3. Praxisbeispiel Studienvorbereitung an der MVHS

Um den Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte, also Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufserfahrung bzw. der bestandenen Meister- oder gleichgestellten beruflichen Fortbildungsprüfung oder für Absolventen bzw. Absolventinnen einer Fachschule oder Fachakademie zu erleichtern, kooperierte die MVHS mit der HM im Rahmen des Projektes „Offene Hochschule Oberbayern“. Das Verbundprojekt der HM und der Technischen Hochschule Ingolstadt, das vom BMBF von 2012 bis 2017 gefördert wurde, bearbeitete unter anderem die Neugestaltung der Studieneingangsphase, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowie berufsbegleitende Studienformate in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Gesundheits- und Sozialwesen (siehe https://www.hm.edu/allgemein/studienangebote/wissenschaftliche_weiterbildung/offene_hochschule_oberbayern/index.de.html). Im Auftrag der HM erprobte die MVHS studienvorbereitende Kursangebote und konzipierte Beratungsstrukturen für die oben genannte Zielgruppe.

Diese setzt sich aus relativ jungen Personen (25 bis 35 Jahren) mehrheitlich mit mittlerem Schulabschluss sowie einem starken Interesse an sozialen und Ingenieursstudiengängen zusammen. Die bisher erworbenen Qualifikationen sind äußerst heterogen und reichen von sozialen, kaufmännischen und Gesundheitsberufen über technische Berufe im Bereich Produktion und Fertigung. Dabei ist mehrheitlich ein stark fachaffines Studieninteresse adäquat zur vorausgegangenen beruflichen Qualifikation festzustellen. Diese Erfahrungen bestätigen Ergebnisse der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung zum bundesweiten Programm der Offenen Hochschulen (vgl. AGENTUR FÜR ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG 2013).

Insbesondere die Analyse der konkreten Barrieren und Bildungsbedarfe an diesem bisher noch unzureichend erforschten Übergang in die Hochschule war für die Entwicklung bedarfsgerechter Vorbereitungsangebote zentral. Empirische Daten einer Umfrage der Industrie- und Handelskammer München (vgl. IHK MÜNCHEN 2009) und des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie theoretische Ansätze zur Studierfähigkeit wurden für eine qualitative problemzentrierte Befragung (vgl. MAYRING 2002; WITZEL 2000) der Zielgruppe und von Experten bzw. Expertinnen (u. a. der Bildungs- und Studienberatung) herangezogen. Neben finanziellen Barrieren sowie mangelnder Unterstützung durch den Arbeitgeber und somit Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium haben befragte beruflich Qualifizierte gravierende Zweifel an den eigenen Fähigkeiten bzw. Bedenken, dem Studium aufgrund der hohen Kompetenzanforderungen nicht gewachsen zu sein. Insbesondere gilt dies für die Bereiche Mathematik und Fremdsprache Englisch. Diese Einschätzung teilen auch befragte Experten und Expertinnen. Eine weitere Barriere stellt auch die teilweise länger zurückliegende letzte formal organisierte Lernphase dar, da man sich wieder auf das Lernen einstellen und auch Lernmotivation neu aufbringen muss. Vor allem bei der Gruppe der Studieninteressierten im Bereich Technik wird das fehlende Wissen der gymnasialen Oberstufe thematisiert. Bereits Studierende berichten von Inhalten, die ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen zu Beginn des Studiums in den Vorlesungen lediglich wiederholen, beruflich Qualifizierte dagegen neu erlernen müssen. Befragte Bildungsberater bzw. -beraterinnen und Lehrkräfte an Berufsschulen merken als Barriere außerdem die Angst vor Tests, Bewerbungs- und Zulassungsverfahren sowie Prüfungen an. Auch der Umgang mit Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens stellt eine zentrale Herausforderung für die Zielgruppe dar. Bei Personen mit Migrationshintergrund sind außerdem mangelnde Deutschkenntnisse als große Hemmschwelle feststellbar. Meist sind das Sprachniveau C1 oder sogar C2 – nach dem Europäischen Referenzrahmen fachkundige bis annähernd muttersprachliche Sprachkenntnisse – notwendig, um das Studium erfolgreich zu absolvieren. Für die MVHS-Teilnehmenden, die entsprechend der erhobenen Daten selbst noch keine familiären Pflichten haben und nur teilweise in Partnerschaften leben, stellt die Vereinbarkeit von Familie mit dem Studium und Beruf – anders als für diese Zielgruppe antizipiert – keine nennenswerte Barriere dar.

Auf der Basis dieser erhobenen Hemmschwellen und dem theoretischen Konstrukt der Studierfähigkeit (relevante Kompetenzanforderungen am Übergang in die Hochschule)

(vgl. unter anderem NAUERTH u. a. 2011 und HEINE u. a. 2008) konzipierte die MVHS folgendes modulares Fortbildungsmodell zur Studienvorbereitung (Abb. 1). Dieses bereitet auf den Einstieg in Bachelorstudiengänge vor und ist entsprechend umfangreicher Evaluationen nach der geförderten Projektlaufzeit nachhaltig im Programm der MVHS verankert.



Insgesamt ist themenübergreifend eine hohe Nachfrage nach den Vorbereitungsangeboten der MHVS festzustellen, die auch in Blended-Learning-Formaten durchgeführt werden. Durch eine enge Kooperation und Abstimmung mit den beteiligten Fakultäten weisen diese Angebote eine inhaltlich ausgeprägte Passung mit den Studienanforderungen auf. Evaluationen haben gezeigt, dass diese enge Anbindung an die HM essenziell für die Teilnahmeentscheidung der Zielgruppe war. Zudem werden – im Unterschied zu vielen bereits existierenden Brückenkursen an Hochschulen und Universitäten – zielgruppenspezifische Aspekte berücksichtigt, wie beispielsweise zeitliche Formate und inhaltliches Einstiegsniveau oder Lerntempo. Dementsprechend wurden Abendtermine ab 18 Uhr bzw. Wochenendseminare ab Freitagnachmittag gewählt, um die Vereinbarkeit mit der beruflichen Tätigkeit – und bei

nebencurricularen Angeboten zusätzlich mit dem Studium – zu gewährleisten. Insbesondere wurden zeitliche Fenster vor dem Studienstart (Juli bis Ende September bzw. Januar bis März) und die ersten Semesterferien (Februar bis März bzw. August bis September) für die Pilotangebote gewählt. In allen Modulen des Fortbildungsmodells wurden zielgruppenspezifische inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Beispielsweise wurde die erhöhte zeitliche Belastung von berufsbegleitend Studierenden in Kursangeboten zum Selbst- und Zeitmanagement fokussiert. Diese Studienvorbereitungsmodule sind damit von verbreiteten studienbegleitenden Angeboten für lerngewohnte Studierende etwa von Career-Services oder von existierenden Erwachsenenbildungsangeboten der MVHS zu differenzieren. Auch berücksichtigen die Konzepte hinsichtlich Methodik und Didaktik, dass der letzte formale oder non-formale Lernprozess der Zielgruppe teilweise länger zurückliegt, was wiederum andere Herausforderungen an die Konzeption eines Kurses zu Lernstrategien darstellt. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, die über die fachliche Qualifikation und erwachsenenpädagogische Eignung hinaus auch über Erfahrungen im Hochschulkontext verfügen müssen, ist dabei ebenso erfolgskritisch, wie die Einrichtungsexpertise im Bereich Kompetenzorientierung, um beispielsweise anerkennungsfähige Strukturen und Lernportfolio-Angebote zu schaffen.

4. Notwendigkeit einer weiterführenden Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung

Angesichts des bereits bestehenden und prognostizierten Fachkräftemangels ist eine weitergehende Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung dringend erforderlich. Fachkräfte müssen zukünftig sowohl ihre theoretischen Kenntnisse wie auch ihre praktischen Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln. Ein ebenfalls großes Potenzial stellt sich durch die vielen Zuwandererinnen und Zuwanderer, die dauerhaft in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen und müssen. Hier Anschlussmöglichkeiten und Anschlusslernen zu ermöglichen, ist eine gemeinsame Aufgabe von Hochschulen und der beruflichen Weiterbildung. Als spezifische Brückenkurse sind hier insbesondere auch der Bereich berufssprachliche Vorbereitung auf und Begleitung in einem Studium zu nennen.

Im Rahmen eines – so unser Eindruck – bislang bildungspolitisch untersteuerten Prozesses der Entwicklung eines offenen Systems des lebensbegleitenden Lernens ergeben sich an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Weiterbildung produktive Kooperationschancen. Nach einem Blick in die Weiterbildungslandschaft lassen sich die Kooperationsfelder grob mit den Feldern Studienvorbereitung, Fremdsprachen, Vorbereitung von Berufsqualifizierten ohne Hochschulreife auf ein Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Public Understanding of Science und Seniorenstudium umreißen. Für die Studierenden bzw. Teilnehmenden ist diese Zusammenarbeit nur von Vorteil. Für die beteiligten Institutionen ist es aber nicht immer, auch dies soll nicht verschwiegen werden, einfach, denn Hochschule und Weiterbildung unterscheiden sich doch erheblich bezüglich ihrer Organisationskulturen und

handlungsleitenden Arbeitslogiken. Gerade diese Spannungsfelder beinhalten jedoch für die beteiligten Kooperationspartner produktive organisationale Lernanlässe.

Des Weiteren muss die wechselseitige Anerkennung bereits absolvierter Leistungen und Qualifikationen – wie im Artikel mehrfach beschrieben – weiter intensiviert werden. Es ist wertvolle Lebenszeit, die verloren geht, wenn Menschen etwas „lernen müssen“, was sie eigentlich bereits können. Das bedeutet nicht die Auflösung und Verwässerung der Angebote zwischen Hochschulen und Weiterbildung, sondern es gilt, im Interesse der und für die Lernenden Synergien zu schaffen und auf Augenhöhe zu kooperieren.

Literatur

- AGENTUR FÜR ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen – Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld 2013
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014. – URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (Stand: 05.07.2018)
- BAETHGE, Martin u. a.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. In: EXPERTENKOMMISSION FORSCHUNG UND INNOVATION (EFI) (Hrsg.): Forum Hochschule 3/2014
- FRANK, Irmgard; HEISTER, Michael; WALDEN, Günter.: Berufsbildung und Hochschulbildung – Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere 166. Berlin 2015
- HANFT Anke; KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007
- HANFT, Anke, KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Tagungsband zur gleichnamigen Tagung vom 18.–19.01.2008. Münster 2009
- HANFT, Anke; BRINKMANN, Katrin: Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster 2013
- HANFT, Anke; KRETSCHMER, Stefanie: Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2014) 4, S. 15–27
- HEINE, Christoph u. a.: Profil und Passung. Hannover 2008
- INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER FÜR MÜNCHEN UND OBERBAYERN (Hrsg.): Wollen Meister und Fachkräfte studieren? Das neue Hochschulzugangsgesetz in Bayern. München 2009
- KERRES, Michael; SCHMID, Andreas; WOLFF-BENDIK, Karola.: Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: KERRES, Michael u. a. (Hrsg.): Studium 2020 Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster 2012, S. 36–43

- MAIER, Tobias u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. In: BIBB-Report (2014) 23 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a14_BIBBreport_2014_23.pdf (Stand: 05.07.2018)
- MAYRING, Philipp: Qualitative approaches in research of learning and instruction. In: RALLE, Bernd; EILKS, Ingo (Hrsg.): Research in chemical education – What does this mean? Aachen 2002, S. 111–118
- NAUERTH, Annette u. a.: Interventionen zur Unterstützung des Übergangs in das Studium. Ergebnisse des Forschungsprojektes Transitionen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 14, hrsg. v. DARMANN-FINCK, Ingrid; GLISSMANN, Gerlinde, 1-18 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/nauerth_etal_ft14-ht2011.pdf (Stand: 21.08.2018).
- SCHMID, Josef: Definition Berufsbildung. In: Gablers Wirtschaftslexikon 2016 – URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de//Definition/berufsbildung.html?referenceKeywordName=berufliche+Bildung> (Stand: 05.07.2018)
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt 2014
- WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview, Volume 1, No. 1 – Januar, Forum qualitative Sozialforschung, 2000 – URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> (Stand: 05.07.2018)

► **Duales Studium aus der Perspektive der Studierenden**

In dem Beitrag wird das duale Studium auf der Grundlage der Ergebnisse zweier Studierendenbefragungen beleuchtet. Als zentrale Studienmotive werden der hohe Praxisbezug, die (finanzielle) Sicherheit sowie die antizipierten guten Karrierechancen für Absolventinnen und Absolventen dieser hybriden Ausbildungsform benannt. Die studienbezogenen Zufriedenheitswerte liegen durchweg hoch. Kritik wird an der mangelhaften Verknüpfung der Lernorte und -inhalte und der daraus resultierenden Mehrbelastung geübt. Die Übergänge nach Studienende sind offenbar in den meisten Betrieben gut geplant. 70 Prozent der ehrgeizigen und karriereorientierten Absolventinnen und Absolventen sehen sich bereits zum beruflichen Einstieg in einer Leitungsposition mit (personeller) Verantwortung, 40 Prozent planen zudem ein weiteres (Master-)Studium.

1. Einführung

Duale Studiengänge haben sich in Deutschland etabliert und sind weiterhin auf Expansionskurs. Vorrangig (private) Fachhochschulen, aber auch einige Universitäten, haben die Zeichen der Zeit erkannt und öffnen sich der Kooperation mit Betrieben, Kammern und Berufskollegs zur Implementation dieser hybriden Ausbildungsform. Beobachten wir die Entwicklung der letzten zehn Jahre, ist ein Zuwachs um den Faktor 3,5 für die dual angelegten Studiengänge zu verzeichnen; parallel dazu stieg ebenfalls die Zahl der dual Studierenden sowie der beteiligten Betriebe, in denen die Ausbildung bzw. die Praxisphasen stattfinden. Aktuell gibt es ein Angebot von etwa 1.600 dualen Studiengängen, überwiegend in wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen (vgl. BIBB 2018). Aber auch in den Sektoren der gesundheitswissenschaftlichen und pädagogischen Fachrichtungen findet sich seit einigen Semestern eine Reihe dualer Studienangebote. Damit reagieren die Hochschulen auf den steigenden Bedarf und das große Interesse an dieser Studienform seitens der Betriebe und der Schulabgänger/-innen.

Die Möglichkeit, zwei Abschlüsse, einen beruflichen und einen akademischen, gleichzeitig zu erlangen, ist für viele studienberechtigte Jugendliche sehr attraktiv, ebenso die umfas-

senden Betriebseinsatzzeiten in den praxisintegrierenden Studiengängen. Der ausgeprägte Praxisbezug, die im Vergleich zum regulären Studium hohe finanzielle Sicherheit sowie die guten Karrierechancen sind die vorrangigen Motive für Schulabgänger/-innen, sich für diese Studienform, die ein hohes Maß an Disziplin und Selbstorganisation von ihnen verlangt, zu entscheiden. Das geben die dual Studierenden in zwei am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) durchgeführten Online-Befragungen, welche die empirische Basis des vorliegenden Beitrags bilden, an.

Die erste der beiden Befragungen wurde 2011/12 im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten Forschungsprojekts unter dem Titel „Duale Studiengänge – Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen“ durchgeführt sowie durch Gruppendiskussionen ergänzt. Die zweite, als bundesweite Vollerhebung angelegte Onlinebefragung wurde im Rahmen eines von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierten Forschungsprojekts unter dem Titel „Karrierewege dual Studierender. Eine Verbleibsstudie der Absolvierenden dualer Studiengänge“ im Sommersemester 2015 durchgeführt.

Nach einer Klärung des Begriffs „duales Studium“ (Kapitel 1) und der Beschreibung der spezifischen Studierendengruppe, die ein duales Studium aufnimmt, anhand zentraler soziodemografischer Daten (Kapitel 2) werden die Ergebnisse der beiden benannten Onlinebefragungen in Kapitel 3 zu den Motiven der dual Studierenden zur Studienaufnahme, in Kapitel 4 zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen der Bedingungen an den beiden zentralen Lernorten und der Lernortkooperation sowie ihren Erwartungen bezüglich ihres Berufseinstiegs und den weiteren Karriereaussichten in Kapitel 5 des vorliegenden Beitrags ausgeführt.

2. Duales Studium – ein Begriff mit vielen Facetten

Als dualer Studiengang wird ein Studium an einer Hochschule oder Berufsakademie mit integrierter Berufsausbildung bzw. Praxisphasen in einem Unternehmen bezeichnet. Der Begriff umfasst allerdings eine Reihe unterschiedlich konzipierter Studienformen mit Bezeichnungen wie kooperatives Studium, kooperative Ingenieurausbildung (KIA), Studium im Praxisverbund oder Verbundstudium. Erste Versuche einer Systematisierung dieses weit ausdifferenzierten Angebots durch das Hochschul-Informationssystem (HIS) im Jahr 1996 (vgl. HOLTkamp 1996) wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. KUPFER u. a. 2009 und 2012). Problematisch für eine klare Definition ist die Vielfalt an Formen und Strukturen dualer Studiengänge. Der Wissenschaftsrat (WR) hat im Jahr 2013 in einem viel diskutierten Papier (vgl. WR 2013) ein zwischenzeitlich breit akzeptiertes Modell als Weiterentwicklung der Systematik des BIBB vorgestellt. Als strukturierende Merkmale dualer Studiengänge werden dort erstens der Zeitpunkt im Bildungsprozess des/der Lernenden und zweitens die Beziehung der Lernorte zueinander benannt. Differenziert wird nach Studienangeboten zur Erstausbildung, wobei ausbildungs-

integrierende und praxisintegrierende Studienkonzepte unterschieden werden, sowie solchen zur Weiterbildung, die berufsbegleitend oder berufsintegrierend angelegt sein können.

Einige zentrale Merkmale kennzeichnen die Angebotsstruktur:¹

Tabelle 1: Angebotsstruktur dualer Studiengänge

	<i>ausbildungsintegrierend</i>	<i>praxisintegrierend</i>	<i>berufsintegrierend</i>	<i>berufsbegleitend</i>
Bildungsstufe	Erstausbildung	Erstausbildung	Weiterbildung	Weiterbildung
Zugangsqualifikation	(Fach-)Hochschulreife	(Fach-)Hochschulreife	Berufsausbildung und Berufserfahrung	(Fach-)Hochschulreife und gegebenenfalls Berufsausbildung/ Berufserfahrung
Betriebliche Integration	Ausbildungs- oder Praktikantenvertrag	Praktikanten-, Volontariats- oder (Teilzeit-) Arbeitsvertrag	(Teilzeit-) Arbeitsvertrag (Betrieb gewährt Freistellung)	Arbeitsvertrag (Betrieb gewährt Freistellung)
Curriculares Konzept	Inhaltliche und zeitliche Verzahnung von Ausbildung und Studium	Inhaltliche Bezüge zwischen betrieblicher Praxis und Studium	Inhaltliche Bezüge zwischen betrieblicher Praxis und Studium	Hochschulstudium ohne Verzahnung
Bildungsabschluss	Berufsabschluss (IHK/ HWK) und Bachelor bzw. Master	Bachelor	Bachelor und ggf. Weiterbildungsabschluss	Bachelor bzw. Master
Ausbildungs- bzw. Studienzeit	3 bis 5 Jahre	3 bis 5 Jahre	i. d. R. 3 Jahre	3 bis 5 Jahre

Quelle: eigene Darstellung

Die Mehrzahl dualer Studienangebote dient der Erstausbildung in der Regel junger Schulabgänger/-innen, wobei hier in den letzten Jahren eine deutliche Verschiebung von der ausbildungsintegrierenden hin zur praxisintegrierenden Variante zu verzeichnen ist. Im Weiterbildungssektor dominieren klar die berufsbegleitenden Studienangebote.

1 Damit folgen wir der Systematik des BIBB bis 2017 und beziehen die Form der berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote mit ein. Der WR schließt diese Angebote mit der Begründung, dass „keine institutionell-strukturelle oder inhaltliche Verzahnungselemente zwischen Studium und Berufstätigkeit existieren“ explizit in seinen Definitionen dualer Studiengänge aus (WR 2013, S. 9). Der Hauptausschuss des BIBB folgt dieser Argumentation in seiner Empfehlung zum dualen Studium vom 21.6.2017.

Tabelle 2: Verteilung der Angebotsstruktur 2018

Modell	Anzahl der Angebote	Bildungsstufe
ausbildungsintegrierend	788	Angebote zur Erstausbildung
praxisintegrierend	986	
berufsintegrierend	139	Angebote zur Weiterbildung
berufsbegleitend	645	

Quelle: BIBB 2018

3. Wer studiert dual?

Die Datenbank AusbildungPlus verzeichnete 2017 mehr als 100.000 dual Studierende im Bereich der Erstausbildung, das Statistische Bundesamt (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014) weist für das Wintersemester 2013/14 lediglich eine Zahl von 52.000 aus (da nach Angaben des Statistischen Bundesamtes seit 2012 eine große Gruppe Studierender der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in der Kategorie der nicht dual Studierenden gezählt werden), von denen knapp 60 Prozent männlich und gut 40 Prozent weiblich sind. Der größere Anteil an jungen Männern, die sich für diese Studienform entschieden hat, liegt vermutlich darin begründet, dass neben den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern mit 34 Prozent die ingenieurwissenschaftlichen als traditionell männerdominierte Fächer mit 38 Prozent (vgl. BIBB 2017, S. 15) den Hauptanteil unter den dualen Studienangeboten ausmachen. Betrachten wir diese Gruppe anhand einiger zentraler Sozialmerkmale auf Grundlage der Ergebnisse der von uns im Sommersemester 2015 durchgeführten repräsentativen Onlinebefragung, so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrzahl mit 82,9 Prozent über eine allgemeine Hochschulreife verfügt, lediglich 13,9 Prozent beginnen mit einer Fach- bzw. fachgebundenen Hochschulreife ihr Studium². Das Durchschnittsalter von knapp 23 Jahren lässt darauf schließen, dass der/die typische dual Studierende direkt nach dem Schulabschluss bzw. ohne längere Phasen, in denen z. B. erst eine Berufsausbildung absolviert wird, sein/ihr Studium aufnimmt. 10 Prozent von ihnen sind noch unter 20 Jahren, drei Viertel zwischen 21 und 25 Jahren und 15 Prozent älter als 25 Jahre.

Die OECD weist in ihren Veröffentlichungen (vgl. z. B. OECD 2017) immer wieder darauf hin, dass die Abhängigkeit der Entscheidung für ein Studium in kaum einem anderen Land so stark vom Bildungsstand der Eltern ausgeprägt ist wie in Deutschland. 70 Prozent der Eltern von Studierenden an deutschen Hochschulen verfügen über einen Abschluss im tertiären Sektor (EUROSTUDENT 2015, S. 51). Ein Argument in der bildungspolitischen Debatte um den Ausbau dualer Studienangebote war die Annahme, dass mit diesen Konzepten neue

2 Ihre Hochschulreife im Ausland erworben haben 0,4 Prozent der Befragten, zwei Prozent verfügen über eine Zugangsberechtigung durch Berufserfahrung bzw. eine berufliche Qualifikation und 0,8 Prozent über sonstige Abschlüsse.

gesellschaftliche Gruppen den Weg in die Hochschule finden, insbesondere solche, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft bildungsbenachteiligt sind. Die Ergebnisse unserer Befragung aus 2015 zeigen, dass mit 40 Prozent der Anteil der dual Studierenden, die aus einem akademischen Elternhaus (mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss) stammen, zwar deutlich unter dem Durchschnitt für alle Studierenden (70%), allerdings etwa gleichauf mit dem Durchschnitt der Fachhochschulstudierenden mit 37,9 Prozent liegt (vgl. BMBF 2013, S. 76). Offensichtlich holen die Angebote zur dualen Studienform nicht mehr junge Menschen, deren familiärer Bildungshintergrund nicht akademisch geprägt ist, an die Hochschule als traditionelle Studienangebote. Allerdings können wir aufgrund der Befragungsergebnisse bezüglich des Nettoeinkommens der Herkunftsfamilien der dual Studierenden davon ausgehen, dass die Mehrzahl der Eltern über eine beruflich hohe Qualifikation verfügt, die ihnen eine gut bezahlte Erwerbstätigkeit ermöglicht. 67,9 Prozent der in 2011/12 befragten Studierenden stammt aus einer Familie mit einem mittleren bis höheren Einkommen von mehr als 2.500 Euro Familien-Nettoeinkommen, die Hälfte davon verfügt sogar über einen Betrag von mehr als 4.000 Euro im Monat.

Auch das Ziel, mit dualen Studienangeboten junge Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt für ein Studium zu gewinnen, ist bisher nicht realisiert. Unsere Ergebnisse aus beiden Befragungen ebenso wie die aus einer bundesweiten Erhebung in dualen MINT-Studiengängen (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 77) zeigen eine deutliche Unterrepräsentation von Migrantinnen und Migranten in dualen Studiengängen. So geben 2015 lediglich 2,3 Prozent an, *Deutsch* als Kind nicht als Erstsprache und 4,3 Prozent gemeinsam mit einer anderen Sprache gelernt zu haben. 97 Prozent von ihnen sind in Deutschland geboren, und auch bezüglich ihrer Eltern geben 92,3 Prozent für ihre Mütter und 91,9 Prozent für ihre Väter Deutschland als Geburtsland an, sodass sie selbst bereits in der überwiegenden Mehrheit mindestens in der zweiten Generation in Deutschland leben. Die aktuelle Sozialerhebung unter allen Studierenden in Deutschland weist signifikant höhere Anteile von Migrantinnen und Migranten aus. Hier haben 23 Prozent einen Migrationshintergrund, wobei differenziert nach Migrantenstatus diejenigen, die angeben, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde, mit elf Prozent die größte Gruppe darstellen (vgl. BMBF 2013, S. 520). Damit ist der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund unter allen Studierenden deutlich höher als unter denen in dualen Studiengängen. Eines der Ziele des „Qualitätsnetzwerkes Duales Studium“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, dessen Ergebnisse 2015 veröffentlicht wurden, ist die Entwicklung von Strategien zur Gewinnung Studierender mit Migrationshintergrund für duale Studienformate. Die Expertinnen und Experten sehen die aktuelle Unterrepräsentanz von Studierenden aus Migrantenfamilien in Selektionsprozessen bereits während der Schullaufbahn begründet. Wie oben dargestellt, verfügen die dual Studierenden überwiegend über das Abitur, welches vorrangig an Gymnasien erworben wird. Hier sind Migrantenkinder bereits deutlich unterrepräsentiert. Allerdings werden auch kulturelle, ethnische und religiöse Vorbehalte seitens der Ausbildungsbetriebe als Kooperationspartner der dualen Studienkonzepte benannt (vgl. MEYER-GUCKEL u. a. 2015, S. 62ff.).

4. Erwartungen und Motive der dual Studierenden

Die Zahl der dual Studierenden nimmt in den letzten Jahren kontinuierlich zu, und auch die Breite des Fächerspektrums expandiert, sodass immer neue Zielgruppen angesprochen werden. Die Entscheidung für eine duale Studienform ist in der Regel eine wohlüberlegte, da dieser Ausbildungsweg, trotz umfangreicher Werbemaßnahmen und breiten bildungspolitischen Debatten, noch durchaus unüblich ist. Bereits in der Bewerbungsphase wird den Schulabgängerinnen und Schulabgängern ein höheres Maß an Engagement und Einsatz abverlangt als bei den traditionellen Bildungswegen, da sie sich zunächst um einen Ausbildungs- bzw. Praktikumsplatz und im Anschluss um einen Studienplatz bemühen müssen.

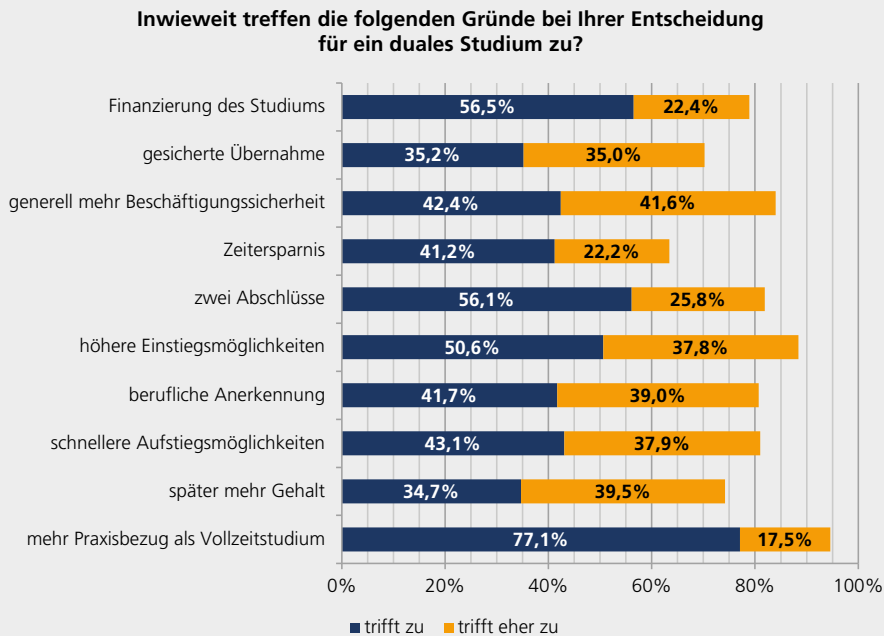
Was steht bei dieser Entscheidung für die jungen Menschen im Fokus? Wir haben sie in unserer Studierendenbefragung von 2011/12 nach ihren Motiven für ihre Studienwahl befragt. Dabei lassen sich drei zentrale Motive in den Antworten ausmachen. Die weitest- und größte Bedeutung hat der stärkere *Praxisbezug* im Vergleich zum Vollzeitstudium. Bei der Möglichkeit einer Mehrfachnennung von Gründen stimmten diesem Argument knapp 95 Prozent zu. Aus verschiedenen empirischen Studien (vgl. z. B. 17. SHELL-JUGENDSTUDIE 2015) wissen wir, dass der Einfluss der Eltern bei der Berufswahl der Jugendlichen sehr groß ist. Die hohe Anzahl an dual Studierenden aus Nicht-Akademiker-Familien lässt vermuten, dass dieser Einfluss sich so bemerkbar macht, dass der beruflichen Ausbildung aufgrund des Erfahrungshorizonts der Eltern ein großer Stellenwert beigemessen wird, trotz der akademischen Orientierung und des angestrebten akademischen Abschlusses. Gerade die Möglichkeit, zwei Abschlüsse zu erlangen, einen beruflichen und einen akademischen, ist für knapp 82 Prozent der von uns Befragten eines der Entscheidungskriterien bei der Wahl ihres Ausbildungswegs.

Das Thema *Sicherheit* bildet den zweiten Motivschwerpunkt. Zunächst ist damit die finanzielle Absicherung und Unabhängigkeit bereits während des Studiums gemeint, ein Argument, welches von knapp 80 Prozent mit den Antworten „trifft zu bzw. trifft sehr zu“ markiert wurde. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die gesicherte Übernahme in den Ausbildungsbetrieb, nach erfolgreichem Studienabschluss, ein Motiv, welches bei Frauen mit gut 88 Prozent noch stärker fokussiert ist. Neben den guten Übernahmeaussichten spielt die unterstellte generelle höhere Beschäftigungssicherheit nach der Ausbildung gegenüber traditionellen Studien- und Ausbildungswegen bei 84 Prozent der Befragten eine Rolle. Zu vermuten ist, dass sich hier wieder der Einfluss des sozialen Umfelds bemerkbar macht und dazu führt, dass die duale Studienform dem mit höheren Risiken verbundenen Vollzeitstudium gerade von Bildungsaufsteigenden vorgezogen wird.

Dual Studierende haben in der Regel klare Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft, das zeigt sich im dritten Themenfeld der Motive zur Studienwahl, den prognostizierten guten *Karrierechancen*. 88,4 Prozent der Befragten geben an, dass die erwarteten höheren Einstiegsmöglichkeiten im Betrieb nach Studienende entscheidungsrelevant waren. Für fast genauso viele stellen mit 81 Prozent die schnelleren Aufstiegsmöglichkeiten im weiteren

Berufsleben ein Motiv dar. Fast drei Viertel erwarten auch ein höheres Gehalt mit dem Abschluss eines dualen Studiums im Vergleich zum regulären Studium bzw. einer beruflichen Ausbildung, ein Entscheidungsgrund, der sowohl dem Sicherheits- als auch dem Karriereaspekt bei den Motiven zuzuordnen ist.

Abbildung 1: Motive für die Studienwahl (in %)



5. Einschätzung der Bedingungen in Ausbildung und Studium

Nach den Ergebnissen unserer Befragungen der dual Studierenden 2011/12 und 2015 fällt ihr Urteil insgesamt sehr positiv bezüglich ihrer Ausbildungs- und Studienbedingungen aus. Die ermittelten Zufriedenheitswerte zeigt Abbildung 2.

Mit ihrem Ausbildungsbetrieb insgesamt (*sehr*) zufrieden sind 88,5 Prozent der dual Studierenden, ähnlich hohe Werte zeigen sich bezüglich der Hochschule. Hier geben 90,2 Prozent der Befragten an, (*sehr*) zufrieden zu sein. Betrachten wir diese Werte differenzierter, so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit mit 85,1 Prozent mit den in der Hochschule und 77,2 Prozent mit den im Betrieb vermittelten Lerninhalten (*sehr*) zufrieden ist. Mit der Betreuung durch Ausbilder/-innen und Hochschullehrende sind jeweils drei Viertel der Studierenden mindestens zufrieden, etwa 30 Prozent geben sogar an, *sehr* zufrieden zu sein.

Abbildung 2: Positive Zufriedenheitswerte der dual Studierenden (in %)



Dieses positive Bild wird in den Ergebnissen der Befragung von 2015 bestätigt. Jeweils drei Viertel der Befragten geben bei einer Notenskala von 1 bis 6 die beiden Topnoten *gut* und *sehr gut* für die fachliche Qualität der Betreuung im Betrieb, die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und das Kennenlernen betrieblicher Abläufe. Die Intensität der Betreuung wird mit einem Wert von 65 Prozent als *gut/sehr gut* allerdings etwas negativer bewertet. Im Vergleich zu den anderen Gruppen für den betrieblichen Nachwuchs sieht sich etwa die Hälfte der befragten dual Studierenden besser gefördert. 50,9 Prozent sagen, dieser Vorteil bestehe gegenüber den normalen Auszubildenden und 57,4 Prozent konstatieren ihn gegenüber nicht dual Studierenden. Gegenüber den Absolventinnen und Absolventen der dualen Berufsausbildung besser auf ihren Berufseinstieg vorbereitet sehen sich durchschnittlich 41,4 Prozent der Befragten, mit 52,9 Prozent liegt dieser Anteil in Betrieben mit bis zu 20 Beschäftigten besonders hoch.

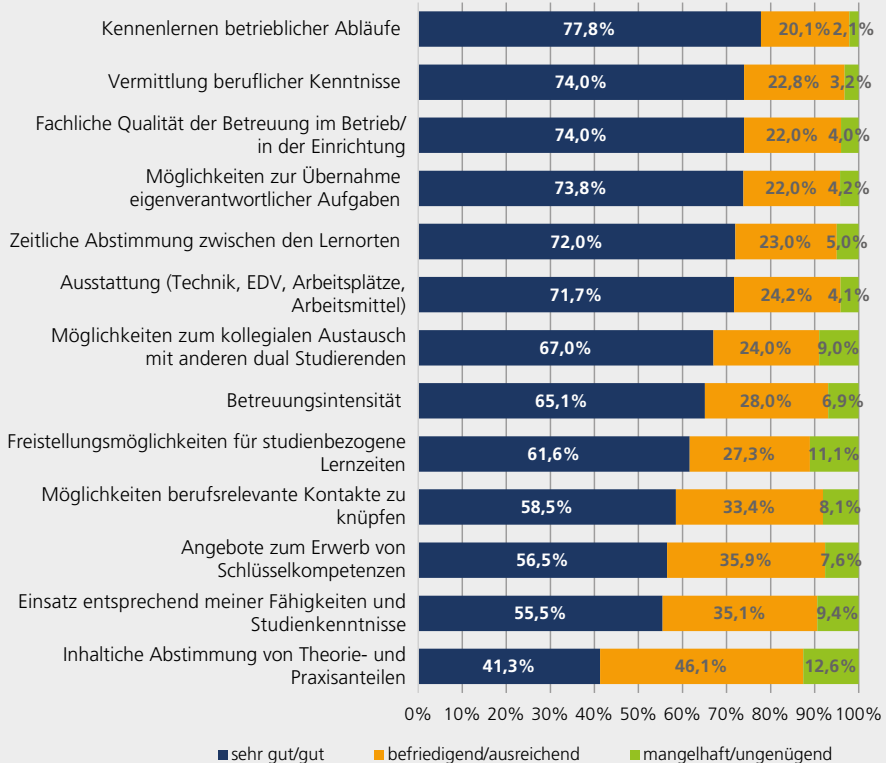
Die Einsatzfelder dual Studierender während ihrer betrieblichen Ausbildung orientieren sich häufig an den späteren Tätigkeitsfeldern; Abteilungsleitungen melden bereits frühzeitig ihr Interesse an einer späteren Übernahme der dualen Studienabsolventinnen und -absolventen an. Insbesondere diejenigen, die über einen Ausbildungsvertrag beschäftigt sind, durchlaufen zunächst, genau wie reguläre Auszubildende, verschiedene Fachabteilungen. Im weiteren Verlauf der Ausbildung bzw. den Praxisphasen im Betrieb beschäftigen sie sich in der Regel mit anspruchsvolleren Aufgaben als jene und werden bereits in Projekten tätig (vgl. KRONE 2015, S. 67f.). Allerdings sehen sich dabei viele der in den Jahren 2011/12 befragten Studierenden nicht optimal ihren Fähigkeiten entsprechend eingesetzt, nur gut jede/-r Zweite bewertet dieses Erfahrungs-Item mit den Noten *gut* und *sehr gut*. Deutlich positiver ist ihre Erfahrung hinsichtlich der Möglichkeiten zur Übernahme eigenverantwortlicher Aufgaben im Ausbildungsbetrieb, drei Viertel von ihnen vergeben diesbezüglich in der Bewertung ein *gut* oder *sehr gut*. Eine hohe Kommunikationskompetenz sowie die Fähigkeit, an Schnittstellen zu agieren und mit unterschiedlichen Akteursgruppen auf verschiedenen Qualifikationsniveaus im Betrieb erfolgreich zu arbeiten, gehören zu den zentralen Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge. Hierin unterscheiden sie sich von den Absolventinnen und Absolventen, die jeweils nur in einem Bildungssegment – Betrieb oder Hochschule – ausgebildet wurden, und mit diesen Fähigkeiten sind sie für die Betriebe von spezifischem Interesse (vgl. KRONE 2015, S. 53f.). Gut die Hälfte der befragten dual Studierenden bewertet die dafür entscheidenden Möglichkeiten, berufsrelevante Kontakte zu knüpfen (58 %) sowie den Erwerb von Schlüsselkompetenzen (56 %) während ihrer betrieblichen Praxiszeiten, mit *gut* oder *sehr gut*. Gleich gute Noten vergeben 67 Prozent der Befragten hinsichtlich ihrer Erfahrung bezüglich der Möglichkeiten zum kollegialen Austausch, ebenfalls ein wichtiges Element zum Erlernen kommunikativer Kompetenz.

Deutlich kritischer bewerten die dual Studierenden in beiden Befragungen die inhaltlichen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Betrieb. Nur 11,8 Prozent der 2011/12 Befragten geben an, mit der inhaltlichen Abstimmung *sehr zufrieden* zu sein, in der Befragung von 2015 findet sich zum Item „inhaltliche Abstimmung von Theorie und Praxisanteilen“ mit 12,5 Prozent der höchste Wert dieser Item-Batterie für *mangelhaft/ungenügend*. Lediglich 18,4 Prozent der 2011/12 Befragten sind *sehr zufrieden* mit der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung des Ausbildungsberufs, umgekehrt bewerten die Studierenden der Befragung aus 2015 ihre Freistellungsmöglichkeiten im Betrieb für studienbezogene Lernzeiten zu 11 Prozent mit *mangelhaft* oder *ungenügend*. Hier zeigt sich deutlicher Handlungsbedarf für die Organisation sowie die Kooperationsprozesse der beiden Hauptakteure in der Umsetzung dualer Studienangebote. Der Workload für dual Studierende ist bereits vom Konzept her relativ hoch und verlangt von ihnen ein hohes Maß an Disziplin und Zielstrebigkeit und führt immer wieder zu massiver Zeitnot (vgl. KRONE/MILL 2012, S. 10). Aus mangelnden bzw. suboptimalen Abstimmungsprozessen seitens der Verantwortlichen für Ausbildung und Studium resultieren unnötige

zusätzliche Belastungen der Studierenden, die in ihrer Person den Ausgleich zwischen den verschiedenen Anforderungen schaffen müssen (vgl. KUPFER et al. 2014; KRONE 2015).

Dual Studierende erfahren in den Betrieben, in denen sie ihre Ausbildung bzw. Praxisphasen absolvieren, eine hohe Wertschätzung. 81 Prozent der von uns befragten dual Studierenden bestätigen diese Einschätzung und geben an, zudem besondere Fördermaßnahmen zu erfahren. Die relativ hohen Kosten für Ausbildung und Studium, welche die Unternehmen investieren, forcieren das Interesse am Erfolg in der Ausbildung und dem späteren betrieblichen Einsatz dieser spezifischen Nachwuchsgruppe. Gefragt danach, welche konkreten Instrumente und Maßnahmen in ihren Betrieben zur Verfügung stehen, welche sie davon nutzen und welche für ihren beruflichen Einstieg mehr oder weniger förderlich sind, gaben die dual Studierenden über alle Betriebsgrößen hinweg folgende Antworten:

Abbildung 3: Erfahrungen in der Berufsausbildung/in den Praxisphasen (in %)



Quelle: IAQ-Online-Befragung 2015

Tabelle 3: Instrumente und Maßnahmen zum beruflichen Einstieg (in %)

Maßnahmen	Ja, werden angeboten	Ja, nutze ich	sehr förderlich
Mentoring/Coaching	30,6 %	20,2 %	54,2 %
Kennenlernen verschiedener Einsatzfelder/Abteilungen	69,7 %	66,2 %	75,9 %
Individueller Entwicklungsplan	21,1 %	17,8 %	53,4 %
Transparentes Karriereprogramm	14,4 %	8,2 %	47,3 %
Kursangebot zu berufsrelevanten Themen	33,2 %	21,8 %	50,6 %
Gespräche zur Karriereentwicklung/Treffen von Zielvereinbarungen	36,9 %	29,5 %	49,2 %

Quelle: IAQ-Online-Befragung 2015

Differenziert nach betrieblichen Größenklassen zeigt sich durchweg ein deutlich größeres Angebot in Großbetrieben im Vergleich zu kleinen Betrieben, die offensichtlich über weniger Ressourcen zur gezielten Förderung ihres Nachwuchses verfügen. Der Anteil der Geförderten, die in Betrieben mit mehr als 1.000 Beschäftigten ihre Praxiszeiten absolvieren, ist bis zu doppelt so groß wie der in Kleinbetrieben mit bis zu 20 Beschäftigten.

Am häufigsten angeboten und auch von den Studierenden mit jeweils einem Anteil von etwa zwei Dritteln genutzt ist das eher allgemein angelegte Instrument des Kennenlernens verschiedener Bereiche und Einsatzfelder. Bereits während der Ausbildung besteht so die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens zwischen Studierenden und Abteilungsleitungen, um über zukünftige Übernahmen fundiert entscheiden zu können. Drei Viertel der Befragten geben dementsprechend an, dass sie dieses Instrument als *sehr förderlich* bezüglich ihres beruflichen Einstiegs beurteilen. Deutlich seltener werden individuell zugeschnittene Maßnahmen betrieblicherseits angeboten. So erhält nur etwa jede/-r Dritte ein konkretes Coaching bzw. persönliches Mentoring durch Vertreter/-innen des Unternehmens, und auch die Nachfrage ist mit 20 Prozent aufseiten der Auszubildenden gering. Allerdings bewertet jede/-r Zweite von denen, welche die Unterstützung einer Mentorin bzw. eines Mentors in Anspruch nehmen, diese als *sehr förderlich*.

Ähnlich gute Erfahrungen werden mit Gesprächen zur Karriereentwicklung bzw. der Absprache über konkrete Zielvereinbarungen gemacht, welche 36,9 Prozent der dual Studierenden angeboten werden. Individuelle Entwicklungspläne werden nur jeder bzw. jedem fünften Studierenden in ihrem bzw. seinem Ausbildungs- bzw. Praxisbetrieb offeriert, wobei auch diese von gut 50 Prozent der Nutzer/-innen als *sehr förderlich* eingestuft werden. Die Ergebnisse aus Expertengesprächen, die wir im Rahmen unserer Forschungsprojekte durchgeführt haben, zeigen, dass solche Entwicklungspläne häufig erst kurz vor Abschluss des Studiums erstellt werden, bereits in Hinblick auf zukünftige Einsatzfelder und Aufgaben bzw. Posten, die die Absolventinnen und Absolventen übernehmen sollen. Lediglich 15 Prozent der befragten

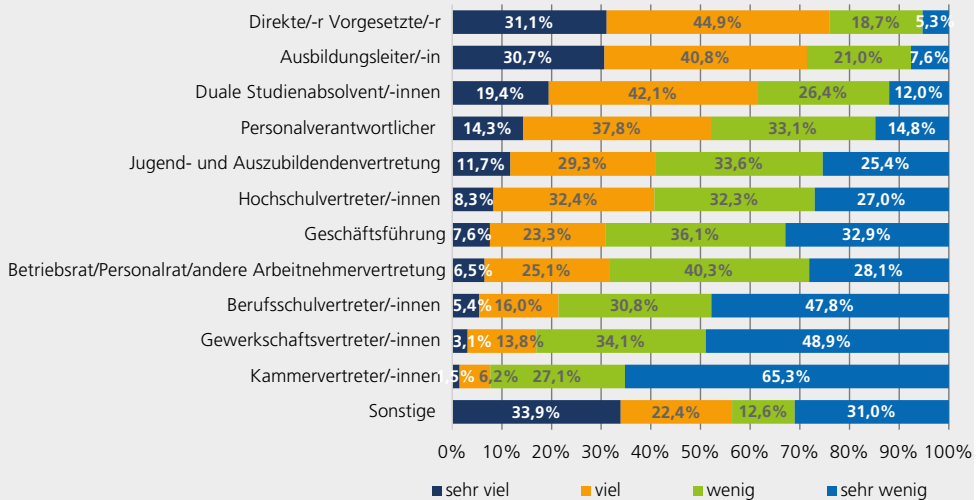
Studierenden geben an, dass in ihrem Betrieb ein für sie transparentes Karriereentwicklungsprogramm entwickelt wurde, nur 8,2 Prozent nutzen es, dann jedoch mit einer hohen Rendite (47 % bewerten es als *sehr förderlich*). Für etwa ein Drittel der dual Studierenden gibt es ein ergänzendes Kursangebot zu berufsrelevanten Themen in ihrem Betrieb, welches allerdings lediglich etwa 20 Prozent auch nutzen. Jede/-r Zweite von ihnen stuft diese Maßnahme als *sehr förderlich* hinsichtlich ihres bzw. seines beruflichen Einstiegs ein.

Verbunden mit der Unterstützung ihrer dual Studierenden sind für viele Unternehmen eigene Interessen sowie daraus resultierende hohe Erwartungen an die Leistungsbereitschaft und den Erfolg ihres Nachwuchses verbunden. Definierte Leistungsvorgaben, daran orientierte Bezahlung sowie teilweise umfangreiche Erfolgskontrollen üben einen hohen Druck auf die jungen Menschen aus. 88,3 Prozent der befragten Studierenden bestätigen, dass sie einen höheren Leistungsdruck haben als duale Auszubildende, sie schätzen allerdings zu 74,9 Prozent, dass ihre höhere Belastbarkeit auch zu einem besseren Image im Betrieb beiträgt. Insofern verwundert es nicht, dass die ausgeprägten Leistungsanforderungen von ihnen häufig als eher motivierend und wertschätzend wahrgenommen werden, wie uns dual Studierende in Gruppendiskussionen berichteten.

Während der Ausbildung/des Studiums sowie bei der Vorbereitung des beruflichen Einstiegs werden, wie oben dargestellt, eine Reihe von Maßnahmen angeboten. Wer sind dabei die relevanten Akteure an den verschiedenen Lernorten und aus anderen zentralen Institutionen, welche die dual Studierenden unterstützen?

Unterstützung direkt vonseiten der Geschäftsführung erhalten in erster Linie Studierende in Kleinbetrieben mit einer Beschäftigtenzahl von bis zu 20 Mitarbeitenden. Hier liegt der Anteil derjenigen, die angeben, (*sehr*) *viel* Unterstützung zu bekommen, bei 57,4 Prozent, während der durchschnittliche Wert über alle Betriebsgrößen hinweg bei 30,9 Prozent liegt. Die Werte verringern sich kontinuierlich mit steigender Betriebsgrößenklasse. In der höchsten Stufe für Betriebe mit über 1.000 Beschäftigten liegt er bei 22,3 Prozent. Als weitere betriebliche Akteure wurde nach der Unterstützung durch direkte Vorgesetzte und Ausbildungsleiter/-innen gefragt, zwei Personengruppen, mit denen praktisch alle dual Studierenden regelmäßigen Kontakt während ihrer betrieblichen Einsatzzeiten haben. Erwartungsgemäß geben jeweils etwa drei Viertel der Befragten an, von diesen Akteursgruppen (*sehr*) *viel* Hilfe zu erhalten, mit nur geringen Unterschieden nach Betriebsgrößen. Bei den Personalverantwortlichen gilt dies nur noch für jede/-n zweite/-n befragte/-n Studierende/-n. Betriebsräte (BR) sowie Jugend- und Auszubildendenvertretungen (JAV) können wichtige Ansprechpartner bereits während der Ausbildung sein. Allerdings gibt bei der Frage nach einer Unterstützung zur Vorbereitung des beruflichen Einstiegs die Mehrheit mit 68,4 Prozent (BR) und 59,0 Prozent (JAV) an, (*sehr*) *wenig* Unterstützung von den Mitarbeitervertretungen zu erhalten. Am ehesten wird der Betriebsrat von Studierenden in Kleinbetrieben (<20 Mitarbeitenden) und die JAV in Großbetrieben (>1000 Mitarbeitende) bei dieser Frage als hilfreich erlebt. Duale Studienabsolventinnen und Studienabsolventen als diejenigen, die bereits den gleichen Werdegang wie die Befragten beschritten haben, werden von ihnen

Abbildung 4: Unterstützung zur Vorbereitung des beruflichen Einstiegs (in %)



in der Mehrzahl als hilfreich erlebt. 61,6 Prozent geben an, dass sie von dieser Gruppe (*sehr viel* Unterstützung erhalten. Vertreter/-innen der beiden weiteren Lernorte werden als weniger unterstützend beurteilt: Die befragten Studierenden geben zu 40,7 Prozent an, aus den Hochschulen und lediglich zu 21,4 Prozent aus den Berufsschulen (*sehr viel* Unterstützung bei der Vorbereitung ihres beruflichen Einstiegs zu erhalten. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Betriebsgrößenklassen. Während in Kleinbetrieben sowohl die Hochschulen mit 53,1 Prozent und Berufsschulen mit 46,1 Prozent als (*sehr*) *unterstützend* bewertet werden, gilt dies, kontinuierlich nach Betriebsgrößenklassen abnehmend, für diejenigen aus Großbetrieben nur noch zu 35,6 Prozent für Hochschulvertreter/-innen und zu 16,5 Prozent für Berufsschulvertreter/-innen. Als Ansprechpartner in Fragen des beruflichen Einstiegs offensichtlich relativ unwichtig und wenig hilfreich sind Akteure außerhalb der Lernorte. Vertreter/-innen aus Kammern werden lediglich von 7,7 Prozent der Befragten benannt, (*sehr*) *viel* Unterstützung zu leisten, für Gewerkschaftsvertreter/-innen sagen dies 16,9 Prozent der dual Studierenden, Unterschiede nach Betriebsgrößen lassen sich hier nicht feststellen.

6. Duales Studium als Eintrittskarte in eine Karriere?

Die Entscheidung zu einem dualen Studium ist in der Regel gut überlegt, und die Schulabgänger/-innen, welche dieses Studienformat wählen, sind überdurchschnittlich leistungs- und karriereorientiert. Gefragt danach, auf welchen Einstiegspositionen sie sich nach erfolg-

reichem Studienabschluss sehen (Mehrfachnennungen möglich), geben knapp 70 Prozent bereits eine Position mit Leitungsfunktion an, 20 Prozent sehen sich sogar in einer Position mit mittlerer Leitungsfunktion, z. B. als Abteilungsleiter/-in. In Kleinbetrieben gilt dies für 32,5 Prozent, absteigend nach zunehmenden Größenklassen in Großbetrieben hingegen nur für 15,3 Prozent. Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich nach Betriebsgrößenklassen differenziert für das berufliche Einstiegsziel „Geschäftsführung“, auch hier liegt der Anteil in den Kleinbetrieben mit 14 Prozent am höchsten. In diesen Werten spiegeln sich unterschiedlich ausdifferenzierte Hierarchien innerhalb der Betriebsgrößenklassen wider. Etwa ein Drittel der Befragten wäre auch bereits mit einem Berufseinstieg auf dem Niveau eines Angestellten ohne Leitungsfunktion zufrieden.

Tabelle 4: Welche berufliche Position streben Sie direkt bei Ihrem Berufseinstieg an? (in %)

Angestellte/-r ohne Leitungsfunktion	36,0 %
Angestellte/-r mit unterer Leitungsfunktion	49,4 %
Angestellte/-r mit mittlerer Leitungsfunktion	20,0 %
Leitende/-r Angestellte/-r (z. B. Geschäftsführung)	5,7 %
Selbstständig	7,0 %
Beamte und Beamtinnen im höheren Dienst	5,0 %
Beamte und Beamtinnen im mittleren Dienst	1,4 %

Quelle: IAQ-Online-Studierendenbefragung 2015 (Mehrfachnennungen möglich)

Die dual Studierenden gehen davon aus, dass sie gute Übernahmechancen nach Studienende haben, 53,1 Prozent vermuten sogar eine höhere Übernahmequote für sich als für die Gruppe der traditionellen Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die ihre Ausbildungs- bzw. Praxiszeiten in einem kleinen Betrieb absolvieren; hier nehmen 64,1 Prozent an, dass sie bessere Chancen auf eine Übernahme haben. Diese Erwartungen decken sich mit den Absichtsbekundungen der Betriebe, welche an dualen Studiengängen beteiligt sind. Diese haben ein großes Interesse an einem möglichst direkten Einstieg der Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge (vgl. KRONE 2015).

Gut die Hälfte der befragten Studierenden plant nach Studienabschluss im Ausbildungsbetrieb bzw. dem Betrieb, in dem die Praxisanteile absolviert wurden, zu bleiben und sich zunächst nicht anderweitig zu bewerben. Knapp 20 Prozent entscheiden sich dagegen, und etwa ein Viertel ist noch unentschieden. Allerdings basiert die Entscheidung zu bleiben bei lediglich 20 Prozent von ihnen auf der Basis einer einzelvertraglich vereinbarten Verpflichtung, nach Studienabschluss für eine bestimmte Zeit den Betrieb nicht ohne (in der Regel monetäre) Nachteile verlassen zu können. Dabei gibt die Hälfte von ihnen an, für zwei Jahre vertraglich gebunden zu sein, bei weiteren 25 Prozent liegt diese Frist bei drei Jahren. Aus diesen Daten geht hervor, dass Bindungsklauseln in den Ausbildungs- bzw. Praktikanten- oder Studienverträgen offensichtlich weniger verbreitet sind als bisher angenommen (vgl.

KRONE 2015, S. 71f.). Für jede/-n Vierte/-n der befragten Studierenden gibt es mündliche Absprachen zur Regelung ihrer Übernahme, und knapp 28 Prozent geben an, dass für sie betriebliche Übernahmevereinbarungen, die für alle dual Studierenden gelten, Anwendung finden und damit ihr Verbleib nach Studienende geregelt ist. Jede/-r Zehnte gibt an, dass die vereinbarte Übernahme an bestimmte Voraussetzungen, wie den Notendurchschnitt, geknüpft ist. Mit 18,7 Prozent gibt eine relativ große Gruppe der Befragten an, dass für sie bereits vor Studienende eine konkrete Position im Betrieb vorgesehen ist, auf der sie in den Beruf einsteigen können. Dies gilt erwartungsgemäß insbesondere für Studierende in fortgeschrittenen Semestern. Für etwa ein Viertel derjenigen, die planen, in ihrem Praxis- bzw. Ausbildungsbetrieb zu bleiben, gibt es dazu keinerlei konkrete Übernahmeregelungen.

Tabelle 5: Gibt es eine Übernahmeregelung mit dem Betrieb/der Einrichtung? (in %)

Nein, es gibt bislang keine Übernahmeregelung.	26,2 %
Es gibt mündliche Absprachen.	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. Notendurchschnitte.	12,8 %

Quelle: IAQ-Online-Befragung 2015 (Mehrfachnennungen möglich)

Wird die Frage nach dem geplanten Verbleib im Ausbildungs- oder Praxisbetrieb mit einem *Nein* beantwortet, so gibt es hierfür verschiedene Gründe (Mehrfachantworten waren möglich). Lediglich jede/-r Fünfte der Befragten gibt an, dass die Entscheidung beim Betrieb lag und dieser sie nicht übernehmen wird. Damit wird die auch in anderen Untersuchungen vorgebrachte These, dass die Mehrzahl der Betriebe ein großes Interesse an der Übernahme der dualen Studienabsolventinnen und Studienabsolventen hat, bestätigt. Die Gründe gegen einen Verbleib liegen für die überwiegende Mehrzahl in ihren davon abweichenden beruflichen Plänen und den Wünschen der Studierenden selbst. Jede/-r Fünfte gibt an, sich beruflich umorientieren zu wollen, wobei jede/-r Zweite der konkreten Aussage „Ich möchte zu einem anderen Betrieb/einer anderen Einrichtung wechseln“ zustimmt.

Die überwiegende Mehrheit (96,4%) der im Jahr 2015 Onlinebefragten beabsichtigt, das aktuelle Studium mit einem Bachelor abzuschließen. Die Frage danach, ob sie jetzt oder später ein weiteres Studium mit einem Masterabschluss anstreben, wird von 40 Prozent der dual Studierenden bejaht, gut 20 Prozent verneinen diese Option für sich und 40 Prozent sind noch unentschieden. Darin spiegelt sich die oben beschriebene hohe Leistungsbereitschaft und ausgeprägte Karriereorientierung dieser Gruppe Studierender wider. Ihr zukünftiges Studium möchten 42,5 Prozent in Vollzeit angehen, den berufsbegleitenden Weg streben mit 57,5 Prozent deutlich mehr an.

Das große Interesse dualer Studienabsolventinnen und Studienabsolventen im Anschluss an ihr Bachelorstudium noch einen Master zu machen, steht häufig im Widerspruch zu den Interessen der Betriebe, die höhere Kosten und spätere Einsatzmöglichkeiten antizipieren (vgl. KRONE 2015, S. 66f.). Um allerdings gerade besonders leistungsstarke Schulabsolventinnen und Schulabsolventen mit dem dualen Studienkonzept ansprechen zu können, steht die Entwicklung dualer Masterstudiengänge auf der Agenda einer Reihe von Hochschulen (wie die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)). Auch im Rahmen des bereits oben genannten Qualitätsnetzwerks des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft wird ein solches Angebot als eine der zentralen Zukunftsherausforderungen für Anbieter dualer Studiengänge gesehen (vgl. MEYER-GUCKEL u. a. 2015, S. 56f.).

Für diejenigen, die ein weiteres Studium berufsbegleitend absolvieren möchten, stellt sich die Frage nach der Umsetzung. 61,4 Prozent von ihnen geben an, diesen Weg im eigenen Betrieb gehen zu wollen, wobei sich für 42,2 Prozent diese Möglichkeit durch Angebote des Ausbildungsbetriebs auch konkret eröffnet. Etwa 20 Prozent werden eine Option außerhalb des bisherigen Betriebes wählen, wobei 13,6 Prozent dies freiwillig tun, weil sie in anderen Betrieben bessere Möglichkeit erwarten. Weitere knapp 20 Prozent sind bei der konkreten Planung eines weiteren, berufsbegleitenden Studiums bisher noch unklar.

Die hier dargestellten Einschätzungen und Erfahrungen der dual Studierenden selbst stehen für eine relativ positive Bilanz dieses hybriden Studienformats, verbunden mit hohen Erwartungen an ihre berufliche Zukunft. Inwieweit sich Letzteres nach Studienabschluss mit der betrieblichen Praxis deckt, ist eine Frage, die bisher lediglich auf der Grundlage von Betriebsfallstudien eher explorativ beantwortet werden kann. Aber gerade die bisher offene Frage nach dem Verbleib der dualen Studienabsolventinnen und Studienabsolventen ist im Kontext von Personalentwicklungs- und Nachwuchsrekrutierungsstrategien in den Betrieben sowie bezüglich einer möglichen Konkurrenz zwischen den verschiedenen Bildungswegen und einem daraus resultierenden Verdrängungswettbewerb von zentraler Bedeutung und sollte zukünftig auch in der empirischen Sozialforschung verstärkt thematisiert werden³.

Literatur

- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn 2017
- BIBB: AusbildungPlus. Portal für duales Studium und Zusatzqualifikationen in der beruflichen Erstausbildung, 2015 – URL: www.AusbildungPlus.de (Stand: 05.07.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Berlin 2013 – URL: http://www.sozialberichte.nrw.de/sozialberichte_an

3 Eine aktuelle, im Jahr 2017 durchgeführte Befragung von Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge legt hierzu erste Ergebnisse vor, vgl. KRONE/NIEDING 2018.

derer_institutionen/national/verbaende/index.php?GEM=Deutsches%20Studentenwerk&SPLIT=187 (Stand: 05.07.2018)

- EUROSTUDENT 2015: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012–2015. Synopsis of Indicators. Bielefeld 2015
- GENSCH, Kristina: Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84. München 2014
- HOLTKAMP, Rolf: Duale Studienangebote an Fachhochschulen. Hannover 1996
- KRONE, Sirikit: Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Berlin 2015, S. 51–88
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Dual Studieren im Blick. Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden. IAQ-Report 3/2012
- KRONE, Sirikit; Nieding, Iris: Wie gelingt der Einstieg nach dem dualen Studium? In: berufsbildung Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog (2018) 169, S. 39–42
- KUPFER, Franziska; MUCKE, Kerstin: Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Bonn 2009
- KUPFER, Franziska; KOLTER, Christa; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2012
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Bonn 2014
- MEYER-GUCKEL, Volker; NICKEL, Sigrun; PÜTTMANN, Vitus (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Essen 2015
- OECD: Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. Bielefeld 2017
- STATISTISCHES BUNDESAMT: H201-Hochschulstatistik, Studierende im dualen Studium im Wintersemester 2013/14 nach Ländern, Hochschulen und Studienfächern. 2014
- SHELL (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Hamburg 2015
- WR – Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier, Drucksache 3479-13, Köln 2013
- WOLTER, Andrä u. a.: Potentiale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. acatech STUDIE. 2014

Joachim von Kiedrowski, Uwe Schaumann

► **Duale Studiengänge im Handwerk an der Berufsakademie Hamburg**

In diesem Beitrag wird zunächst die Notwendigkeit einer Gewinnung von Abiturientinnen und Abiturienten für das Hamburger Handwerk aufgezeigt, um eine Steigerung der Attraktivität der Ausbildung im Handwerk gerade für kleine und mittlere Unternehmen zu ermöglichen. Anschließend werden das Angebot an dualen Studiengängen der Berufsakademie Hamburg vorgestellt und auch grundsätzliche Fragen zur Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und der hochschulischen Bildung vonseiten der Berufsakademie beantwortet. Darüber hinaus werden Informationen zur Verwertbarkeit des Studiums aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen und der Betriebe gegeben.

In der Freien und Hansestadt Hamburg ist mit der Gründung der Berufsakademie Hamburg (BA-H) im Jahre 2005 eine Bildungseinrichtung im tertiären Bereich geschaffen worden, die besonderen Wert darauf legt, berufliche Bildung mit einer wissenschaftsbasierten Ausbildung im Rahmen dualer Studiengänge zu ermöglichen. Dabei werden an der BA-H überwiegend sogenannte ausbildungsintegrierende duale Bachelorstudiengänge insbesondere für das Handwerk und den Mittelstand angeboten.¹

1. Status quo der Gewinnung von höher qualifizierten Schulabgängern für eine Ausbildung im Handwerk

Der rasante wirtschaftliche und technische Wandel stellt die kleinen und mittleren Unternehmen in Handwerk und Gewerbe vor große Herausforderungen, die zukünftig nur mit sehr gut qualifiziertem Personal bewältigt werden können. Immer mehr Handwerksbetriebe sind vom Mangel an qualifizierten Fach- und Führungskräftenachwuchs bedroht. Schon Ende 2015 betonte Handwerkspräsident Hans Peter Wollseifer, dass sich viele Betriebe bereits jetzt um Lehrlinge für das nächste Ausbildungsjahr bemühen: „Die Ausbildung beginne zwar erst im August 2016, aber im gerade zu Ende gehenden Jahr seien 17.000 Ausbildungsplätze unbesetzt geblieben, weil die Betriebe nicht ausreichend junge Leute gefunden hätten“ (RHEINISCHE POST 2015).

1 Weitere Informationen zum Studium an der Berufsakademie Hamburg unter <http://www.ba-hamburg.de>.

In den letzten Jahren ist die Quote an Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit Abitur und Fachhochschulreife (schulischer Teil)² in den allgemeinbildenden Schulen kontinuierlich gestiegen. In Hamburg betrug diese Quote im Jahr 2014 bereits 59,1 Prozent (vgl. BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG 2014, o. S.). Allerdings finden nur verhältnismäßig wenige Schulabsolventinnen und -absolventen den Weg in das Handwerk. Positiv zu bemerken ist, dass der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Abitur oder Fachhochschulreife an der Gesamtzahl der neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge ebenfalls gestiegen ist. In Hamburg ist zwar die Quote der Abiturientinnen und Abiturienten im Handwerk in den Jahren 2009 bis 2016 von rund zehn Prozent auf ca. 20 Prozent gestiegen (vgl. HANDWERKSKAMMER HAMBURG 2016, o. S.), allerdings verblieb der Anteil der Schulabgänger/-innen in den allgemeinbildenden Schulen in Hamburg mit Abitur oder Fachhochschulreife an der Gesamtzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge im Handwerk auf einem relativ gleichbleibend niedrigen Niveau von unter fünf Prozent (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwicklung der Abiturientenzahlen in der Ausbildung im Hamburger Handwerk

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Gesamtzahl der neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge	2.358	2.561	2.490	2.497	2.283	2.334
Anzahl der neuen Azubis mit Abitur oder Fachhochschulreife	248	322	319	352	335	416
Prozentualer Anteil der neuen Azubis mit Abitur oder Fachhochschulreife	10,5%	12,6%	12,8%	14,1%	14,7%	17,8%
Gesamtzahl der Hamburger Schulabsolventen mit Abitur oder Fachhochschulreife	7.302	12.723	7.808	8.183	8.758	8.813
Prozentualer Anteil der Schulabsolventen eines Jahrgangs mit Abitur oder Fachhochschulreife, die eine Ausbildung im Handwerk beginnen	3,4%	2,5%	4,1%	4,3%	3,8%	4,7%

Quelle: eigene Auswertung auf der Basis von Daten der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung sowie der Handwerkskammer Hamburg

2 Für eine vollständige Fachhochschulreife, die einen Hochschulzugang ermöglicht, ist der Erwerb eines schulischen und eines beruflichen Teils (in der Regel in Form eines Praktikums oder einer Berufsausbildung) erforderlich. Die angeführten Zahlen über den Erwerb der Fachhochschulreife beziehen sich hier ausschließlich auf den Erwerb des schulischen Teils. Über die Quote der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die zusätzlich den beruflichen Teil der Fachhochschulreife erwerben, liegen keine Daten vor.

Der klassische Ausbildungsweg und die Qualifizierungsperspektiven im Handwerk werden von vielen Abiturientinnen und Abiturienten im Vergleich zu den Möglichkeiten, die sich durch ein Hoch- oder Fachhochschulstudium eröffnen, als weniger attraktiv wahrgenommen. Darüber hinaus leiden gerade kleinere und Kleinstbetriebe darunter, ihre Ausbildungsstellen nicht besetzen zu können. Nachweisbar sinkt mit zunehmender Beschäftigtenzahl der Anteil der Betriebe mit unbesetzten Berufsausbildungsstellen. So beträgt beispielsweise dieser Anteil bei Betrieben mit 1 bis 19 Beschäftigten 45 Prozent, bei Betrieben mit 20 bis 99 Beschäftigten 33 Prozent und bei Betrieben mit 200 und mehr Beschäftigten (nur) 22 Prozent (BMBF 2015, S. 44). Als eine Ursache hierfür kann das eher geringe Image von kleineren und damit insbesondere Handwerksbetrieben bei Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern vermutet werden.

Zugleich wachsen in vielen Handwerksberufen die Anforderungen, denen sich der Fach- und Führungskräftenachwuchs im Handwerk stellen muss. Herausragende handwerkliche Fähigkeiten reichen für den unternehmerischen Erfolg und eine Karriere im Handwerk allein nicht mehr aus. Die komplexer werdenden Produkte und Dienstleistungen bringen auch für Handwerksbetriebe höhere Qualifikationserfordernisse mit sich. Auch die Ausbildungsqualität gilt es in Zeiten der Konkurrenz zu allen anderen Wirtschaftszweigen um kluge Köpfe und zupackende Hände immer wieder auf den Prüfstand zu stellen.³

Die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Studienorientierung bei geeigneten Schulabsolventinnen und -absolventen mit (Fach-)Hochschulreife sowie das hohe Interesse der Wirtschaft an dualen Studiengängen, die eine umfassende Praxiserfahrung beinhalten, stellen für das Handwerk neue Herausforderungen, aber auch neue Möglichkeiten dar. Seit dem Beginn des Studienbetriebs an der BA-H gibt es deshalb die Möglichkeit, die bestehende Lücke bei Qualifizierungen im Handwerk, die den hohen betrieblichen Anforderungen genügen, zunehmend durch duale Studiengänge zu schließen. Das Angebot an dualen Studiengängen sowie die Zahl der eingeschriebenen Studierenden haben aufgrund ihrer hohen Attraktivität für Betriebe und Studierende in den vergangenen Jahren kontinuierlich zugenommen (vgl. BIBB 2017, S. 8f.)

Die Mehrzahl der dualen Studiengänge ermöglicht einen international anerkannten Bachelorabschluss. Diese Abschlüsse sind, sofern sie von staatlich anerkannten Berufsakademien vergeben werden und die Studiengänge akkreditiert wurden, hochschulrechtlich den Bachelorabschlüssen von Hochschulen gleichgestellt (KMK 2004, S. 1).

Der für die Akkreditierung von Studiengängen maßgebliche Bologna-Prozess sieht generell vor, dass die Lerninhalte von Bachelorstudiengängen in modularisierter Form ver-

3 Vgl. zur Qualitätsentwicklung bspw. den Handwerksmodellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB): Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in Handwerksbetrieben – Entwicklungsinstrumente und Qualifizierungskonzepte. Onlineinformationen unter: <https://www.bibb.de/de/8471.php> sowie die Zusammenfassungen und Berichte zu den Einzelprojekten unter: <https://www.deqa-vet.de/de/Modellversuche-Forderschwerpunkt-Qualitat-1053.php> und die Übersicht des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/MVQualitaet_ProduktuebersichtStandSept2013.pdf

mittelt und geprüft werden. Für eine bestandene Prüfung werden sogenannte „European Credit Transfer System (ECTS)-Punkte“ vergeben. Ein Bachelorstudiengang umfasst in der Regel 180 ECTS- oder Leistungspunkte. Ein Leistungspunkt entspricht einem dem Studium zugerechneten Arbeitsaufwand (Workload) von 25 bis 30 Stunden. Duale Studiengänge weisen die Besonderheit auf, dass auch die praktischen Phasen im Betrieb von der Hochschule bzw. Berufsakademie angeleitet und geprüft sowie mit Leistungspunkten bewertet werden müssen. Dadurch wird eine Verzahnung der Studien- und Praxisphasen gewährleistet. In Deutschland ist ein Praxis-Anteil von mindestens 30 Leistungspunkten vorgeschrieben (vgl. KMK 2004, S. 1).

2. Das ausbildungsintegrierende duale Bachelorstudium an der Berufsakademie Hamburg

Die BA-H führt seit der Aufnahme des Studienbetriebs im Oktober 2006 duale Studiengänge durch. Die Trägergesellschaft der BA-H setzt sich aus den Handwerkskammern Hamburg und Schwerin und acht Hamburger Innungen und Verbänden zusammen. Die Gesellschafter spielen unter anderem eine wichtige Rolle als Multiplikatoren bei der Gewinnung von Betrieben, die Ausbildungsplätze für den dualen Studiengang bereitstellen. Es kann als Novum im Handwerk angesehen werden, dass somit die Entwicklung und Durchführung der dualen Bachelorstudiengänge in inhaltlicher und wirtschaftlicher Hinsicht von diesen Handwerksorganisationen eigenverantwortlich getragen werden. Ähnliche Studiengänge mit besonderem Handwerksbezug werden in der Regel in Kooperation mit privaten oder öffentlichen (Fach-)Hochschulen durchgeführt, bei denen die Studiengänge dann ein Bestandteil des Regelangebots sind.⁴

Die Berufsakademie wirbt aktiv Interessenten für das duale Bachelorstudium im Handwerk. Zu diesem Zweck informiert die Berufsakademie Schülerinnen und Schüler auf Bildungsmessen und nimmt an Berufsorientierungsveranstaltungen in Schulen teil. Die so gewonnenen Bewerberinnen und Bewerber werden an die Kooperationsbetriebe vermittelt. Dabei unterstützt die Berufsakademie die Ausbildungsbetriebe intensiv bei der Auswahl von geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für die Besetzung von Ausbildungsplätzen für das duale Studium. Somit übernimmt die Berufsakademie Hamburg gerade für die kleinen und mittleren Kooperationsbetriebe wichtige Funktionen bei der Gewinnung von Nachwuchsführungskräften.

⁴ Zum Beispiel das „triale Studium“ der Fachhochschule des Mittelstands (<http://www.fh-mittelstand.de/handwerksmanagement/>); das Studile – Studium mit integrierter Lehre an der Fachhochschule Lübeck (<https://www.fh-luebeck.de/studium-und-weiterbildung/studienangebot/studile-duales-studium/>).

2.1 Studienangebot der Berufsakademie Hamburg

Die BA-H bietet die beiden dualen Bachelorstudiengänge „Betriebswirtschaft für Kleine und Mittlere Unternehmen (KMU)“ und „Management Erneuerbarer Gebäudeenergie-technik“⁵ an. Beide Studiengänge wurden von der Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) akkreditiert.

Der Bachelorstudiengang „Betriebswirtschaft KMU“ ist auf das anspruchsvolle Kompetenzprofil des Führungskräftenachwuchses in kleinen und mittleren Unternehmen ausgerichtet. Er kombiniert eine handwerkliche bzw. gewerblich-technische Ausbildung mit einem betriebswirtschaftlichen Studium. Das Studium schließt mit dem international anerkannten Abschluss „Bachelor of Arts“ ab. Die Studieninhalte orientieren sich an den Arbeits- und Geschäftsprozessen der kleinen und mittleren Unternehmen. Die Lehrveranstaltungen werden in Modulen durchgeführt und decken die gesamte Breite betriebswirtschaftlicher Themen von Unternehmensführung über Prozessorganisation, Personalmanagement und Controlling bis hin zur wirtschaftlichen Steuerung der kompletten Auftragsabwicklung ab.

Im Rahmen des dualen Bachelorstudiums „Management Erneuerbarer Gebäudeenergie-technik“ (MEG) werden Qualifikationen und Kompetenzen vermittelt, die den Anforderungen einer Tätigkeit im Bereich regenerative Energieerzeugung und rationelle Energieverwendung entsprechen. Die Studierenden werden durch das Studium befähigt, für technische und betriebswirtschaftliche Problemstellungen wissenschaftlich fundierte Analysen und Lösungskonzepte zu entwickeln sowie für deren Umsetzung Führungsverantwortung zu übernehmen. Die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs MEG verfügen neben ausgeprägten technischen Fach- und Methodenkompetenzen auch über fundierte betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Managementkompetenzen. Sie verbinden Gewerke übergreifendes Orientierungswissen im Bereich der Technik erneuerbarer Energien mit betriebswirtschaftlichen Kompetenzen. Das Studium schließt mit dem international anerkannten Abschluss „Bachelor of Engineering“ ab.

Hauptzielgruppen des Bachelorstudiengangs sind Anlagenmechaniker/-innen für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Elektroniker/-innen der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik, Dachdecker/-in, Schornsteinfeger/-in, Zimmerer/Zimmerin und weitere Berufe mit Tätigkeitsfeldern im Bereich der Energie- und Gebäudetechnik.

Die Berufsausbildung ist in beiden Studiengängen Bestandteil der vierjährigen Studierendauer und wird je nach Beruf bzw. Gewerk nach etwa der Hälfte des Studiums mit der Gesellenprüfung abgeschlossen.

5 Bis 2016 trug der Studiengang die Bezeichnung „Technik und Management Erneuerbarer Energien und Energieeffizienz“ (kurz: TMEE). Im Rahmen der Re-Akkreditierung ist u. a. diese Studiengangbezeichnung in „Management Erneuerbarer Gebäudeenergie-technik“ geändert worden.

2.2 Studienorganisationen

Die Studiengruppen eines Jahrgangs an der BA-H sind relativ klein (ca. 25 bis 30 Teilnehmende) und ermöglichen so ein intensives Beratungs- und Unterstützungsangebot für die Studierenden.

Der Ablauf der Lehrveranstaltungen ist nach dem Rotationsmodell organisiert, bei dem sich Theoriephasen an der Berufsakademie und Praxisphasen im Ausbildungsbetrieb kontinuierlich abwechseln. Dabei finden etwa 40 Prozent des jährlichen Lehrveranstaltungsvolumens an den Wochenenden (freitagnachmittags und samstags) statt. Die restlichen ca. 60 Prozent der Lehrveranstaltungen werden in drei je vierzehntägigen Vollzeitblöcken abgeleistet. Durch dieses Organisationsmodell ist einerseits eine beständige Einbindung in die betriebliche Praxis und andererseits eine intensive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten gewährleistet, ohne dass diese durch längere Unterbrechungen beeinträchtigt wird.

2.3 Praktische Umsetzungen der Forderung nach Durchlässigkeit „von“ und „zur“ beruflichen Fortbildung

Die Frage, in welcher Form sich eine Durchlässigkeit der beruflichen Bildung mit der hochschulischen Bildung an der BA-H zeigt, wird in der Praxis auf unterschiedlichen (Bildungs-) Ebenen beantwortet. Dabei hat die noch relativ junge Entwicklung der BA-H bereits gezeigt, dass auch beide Richtungen von Anerkennungen, also „beruflich auf hochschulisch“ und „hochschulisch auf beruflich“ durchaus machbar und sinnvoll sind.

a) Anerkennung des dualen Studiums auf einen beruflichen Fortbildungsgang Betriebswirtschaft KMU (B. A.) → Meisterprüfung

Im Studiengang Betriebswirtschaft KMU werden die Teile III (betriebswirtschaftlich, kaufmännischer und rechtlicher Teil) und IV (berufs- und arbeitspädagogischer Teil) der Meisterprüfung⁶ von der Handwerkskammer Hamburg (zuständige Stelle) als gleichwertig anerkannt. Sofern Absolventen und Absolventinnen dieses Studiengangs die Meisterprüfung ablegen möchten, werden sie von diesen beiden Prüfungsteilen befreit.

b) Anerkennung einer Leistung des Berufsbildungssystems auf das duale Studium Geprüfter Betriebswirt/ Geprüfte Betriebswirtin nach der Handwerksordnung => Betriebswirtschaft KMU

Im Rahmen eines pauschalierten Anrechnungsverfahrens können erworbene Prüfungsleistungen der beruflichen Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt/Betriebswirtin nach

6 Gemäß § 45 Handwerksordnung (HwO) sind die erforderlichen betriebswirtschaftlichen, kaufmännischen und rechtlichen Kenntnisse (Teil III) sowie die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse (Teil IV) für die Meisterprüfung in einem zulassungspflichtigen Handwerk in der Prüfung festzustellen. Darüber hinaus ist nach dieser Rechtsnorm festzustellen, dass ein Prüfling wesentliche Tätigkeiten seines Handwerks meisterhaft verrichten kann (Teil I) und er die erforderlichen fachtheoretischen Kenntnisse (Teil II) besitzt.

der Handwerksordnung auf Prüfungsleistungen des dualen Studiums angerechnet werden. Der Umfang der hierdurch „eingesparten“ Leistungspunkte im Studiengang Betriebswirtschaft KMU beträgt bis zu einem Studienjahr (45 Leistungspunkte).⁷

c) Anerkennung des dualen Studiums auf einen beruflichen Fortbildungsgang

Technik & Management Erneuerbarer Energien und Energieeffizienz (B. A.)

→ Gebäudeenergieberater/-in

Die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs „Management Erneuerbarer Gebäudeenergie-technik“ können sich durch Teilnahme an einem geeigneten Fortbildungslehrgang zu einem/einer Gebäudeenergieberater/Gebäudeenergieberaterin (HWK) fortbilden. Durch die Ergänzung des Studienabschlusses um die Fortbildung zum Gebäudeenergieberater bzw. Gebäudeenergieberaterin erfüllen die Absolventinnen und Absolventen die Voraussetzungen, um durch das Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle (BAFA) geförderte Energieberatungen in Wohngebäuden durchzuführen, denn mit diesem Studiengang haben sie die erforderliche Grundqualifikation nach § 21 Absatz 1 Nr. 1 Energieeinsparverordnung (EnEV) erfüllt.

d) Durchlässigkeit vom Berufsbildungssystem zum Hochschulsystem Studium ohne Abitur

Der Zugang zu den Studiengängen der BA-H wird auch beruflich qualifizierten Interessenten ermöglicht.

e) Gesellenebene

Gesellen und Gesellinnen mit dreijähriger Berufserfahrung können auf Grundlage entsprechender Regelungen ohne Abitur bzw. Fachhochschulreife eine Zulassung zur Eingangsprüfung beantragen und nach Bestehen das duale Studium an der BA-H aufnehmen.

f) Meisterebene

Darüber hinaus besteht auch an der BA-H für beruflich Qualifizierte auf der Meisterebene (in der Regel Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte sowie Fachwirtinnen) grundsätzlich die Möglichkeit, „direkt“, also ohne Eingangsprüfung, eine Zulassung zum dualen Studium zu erreichen.

⁷ Die Regelstudiendauer der Studiengänge an der BA-H beträgt 48 Monate, somit 8 Semester, und umfasst insgesamt 180 Kreditpunkte. Wie unter Punkt 2.2 bereits erwähnt, wird durch die Verteilung der Studienveranstaltungen auf 48 Monate eine relativ hohe Anwesenheit der Studierenden zum Erwerb umfangreicher beruflicher Praxis in den Ausbildungsbetrieben erreicht.

Diese Beispiele der grundsätzlich vorhandenen, aber derzeit zum Teil noch nicht intensiv in Anspruch genommenen Praxis vermitteln einen Eindruck von der Integration und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Dennoch existieren in der im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen noch relativ jungen BA-H auch noch einige Hemmnisse, die die vorhandenen praktischen Möglichkeiten zur Integration und Durchlässigkeit auf unterschiedlichen Ebenen erschweren und im konkreten Einzelfall sogar (noch) verhindern.

Missverständnisse in Bezug auf die Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Die bildungspolitischen Erfolge zur Feststellung der Gleichwertigkeit von Bachelorabschlüssen mit dem Meisterbrief auf Niveaustufe 6 des DQR (vgl. BMBF 2014, S.75) sind einerseits zwar für das Handwerk zu begrüßen, andererseits ist es in der täglichen Beratungspraxis einer Bildungseinrichtung auch nicht ohne Probleme, wenn durchaus sehr interessierte Bewerber/-innen mit hohen beruflichen Fortbildungsabschlüssen, insbesondere Meister/-innen, anfragen, was sie (noch) tun müssen, um auch den Bachelorabschluss an der BA-H zu erhalten. Die sehr wichtige Unterscheidung von Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit im Zusammenhang mit der Bedeutung der Einstufungen von Abschlüssen im DQR ist vielen unbekannt. Dass ein Meisterbrief nicht das Gleiche ist wie ein Bachelorabschluss und man für Letzteren noch ein entsprechendes Studium (gegebenenfalls mit Anrechnungsmöglichkeiten) absolvieren muss, ist zum Teil außerhalb bildungspolitischer Expertenforen manchmal noch erklärungsbedürftig (Handwerksblatt 2012).

Herausforderung bei der Anerkennung beruflicher Qualifikationen auf ein akademisches Studium

Im Rahmen der Akkreditierungsverfahren an der BA-H diskutierten alle Beteiligten intensiv, wie beruflich erworbene Kompetenzen und Qualifikationen (insbesondere berufliche Erfahrungen und Leistungen, die im Rahmen der Berufsausbildung mit einer Gesellenabschlussprüfung erzielt worden sind) auf einzelne Teile eines Studiengangs gegebenenfalls angerechnet werden können. Im Kern geht es dabei vor allem um die Frage, wie eine belastbare Feststellung der Gleichwertigkeit beruflich erworbener Kompetenzen und Qualifikationen erfolgen kann.

Mit Blick auf die intensiven bildungspolitischen Diskussionen um die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vgl. bspw. STAMM-RIEMER/LOROFF/HARTMANN 2011) wurde im Rahmen der gesamten bisherigen Akkreditierungsprozesse deutlich, dass die Entwicklung von praktikablen Anrechnungsverfahren (insbesondere mit geeigneten Referenzsystemen und Äquivalenzbeurteilungsverfahren) noch ein weiter Weg sein dürfte. Vonseiten der BA-H wird vermutet, dass gerade die im Projekt ANKOM aufgeworfenen Fragen und (ersten) Problemlösungen für künftige Akkreditierungsverfahren ei-

nen großen Entwicklungsschub für die Verbesserung von Durchlässigkeit bewirken. Auch die aktuellen Diskussionen um die Anrechnung von informellem Lernen (z. B. am Arbeitsplatz bzw. im Beruf) lassen für die Praxis der Anrechnung im Rahmen von Akkreditierungsverfahren deutliche Verbesserungen erwarten.

3. Verwertbarkeit des Studiums aus Sicht der Absolvierenden

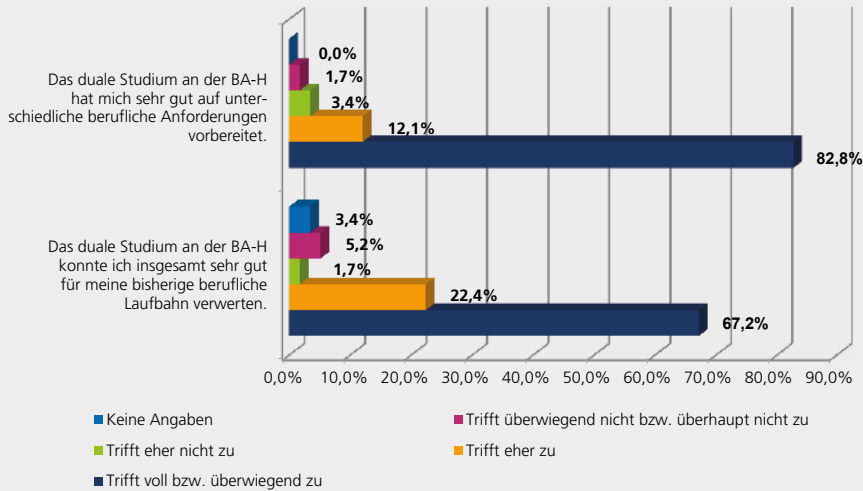
Zur Verwertbarkeit des Studiums aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen können erste Aussagen auf der Basis einer im Jahr 2015 durchgeführten Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Betriebswirtschaft KMU für die Studienjahrgänge 2006 bis 2010 getroffen werden.⁸ Keiner der Befragten gab an, nach dem Abschluss des Studiums zunächst arbeitslos gewesen zu sein. Insgesamt 81 Prozent der Absolventinnen und Absolventen gaben für den Zeitraum von sechs Monaten nach Studienabschluss an, in ihrem Ausbildungsbetrieb verblieben zu sein bzw. den erlernten Beruf in einem anderen Betrieb auszuüben. Lediglich 19 Prozent gingen einer ganz anderen Tätigkeit nach. Auch wenn hier noch nicht der Verbleib nach mehreren Jahren nach Abschluss des dualen Studiums berücksichtigt werden konnte, so ist dieses Ergebnis insofern interessant, weil die gerade im Umfeld des Handwerks häufig zu hörende Befürchtung, Abiturienten und Abiturientinnen im Handwerk verblieben im Regelfall nicht in ihrem Ausbildungsbetrieb, zumindest für die dual Studierenden etwas relativiert werden kann.

Insgesamt 82,8 Prozent der befragten Absolventinnen und Absolventen gaben des Weiteren an, dass das duale Studium an der BA-H sie sehr gut auf unterschiedliche berufliche Anforderungen vorbereitet hat. Darüber hinaus gaben 67,2 Prozent der Befragten an, dass sie das duale Studium an der BA-H insgesamt sehr gut für ihre bisherige berufliche Laufbahn verwerten konnten (siehe Abbildung 1).

Es ist insgesamt zu erwarten, dass sich diese Einschätzungen mit zunehmender Berufserfahrung noch verändern werden, da sich die Aussagen der Absolventenbefragung jeweils lediglich auf die ersten sechs Monate des Studiums beziehen.

8 Von 157 Absolventinnen und Absolventen dieser Jahrgänge nahmen 58 an der Befragung teil (Teilnahmequote = 37%). Für den im Jahr 2011 (erst-)akkreditierten Studiengang „Technik und Management Erneuerbarer Energien und Energieeffizienz“ wurde aufgrund der noch zu geringen Absolventenzahl noch keine vergleichbare Befragung durchgeführt.

Abbildung 1: Verwertbarkeit des Studiums (bezogen auf die ersten sechs Monate nach Studienabschluss) (in %)



Quelle: eigene Darstellung

4. Evaluation des Studiengangs „Betriebswirtschaft KMU“ – Einschätzung der Betriebe

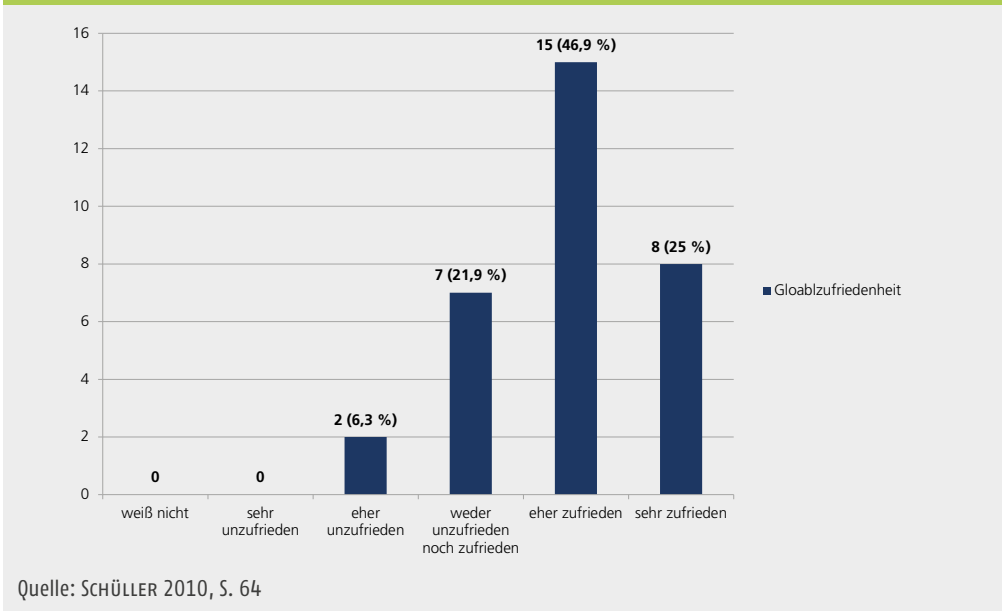
Im Rahmen des Forschungsprojekts „Analyse und Evaluation erster Erfahrungen des dualen Studiums „Betriebswirtschaft KMU“ (Bachelor of Arts) einschließlich Untersuchung der Praxisakzeptanz“ hat das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln im Rahmen einer Diplomarbeit zentrale Merkmale zur Zufriedenheit von kooperierenden Unternehmen mit dem dualen Studiengang mittels einer Betriebsbefragung im Zeitraum Januar/Februar 2010 evaluiert.⁹ Ausgewählte Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

Ein wesentlicher Aspekt der Untersuchung betraf die Frage, wie die Betriebe das Studienangebot insgesamt (Globalzufriedenheit) und einzelne Leistungen der BA-H (Teilzufriedenheit) bewerten (SCHÜLLER 2010, S. 3).

Insgesamt gaben für den Bereich der Globalzufriedenheit mehr als 70 Prozent der befragten Betrieben an, sehr oder eher zufrieden mit dem Angebot der BA-H zu sein, 6,3 Prozent waren eher unzufrieden. Es verbleibt eine Gruppe von ca. 22 Prozent, die entsprechend noch unentschieden sind.

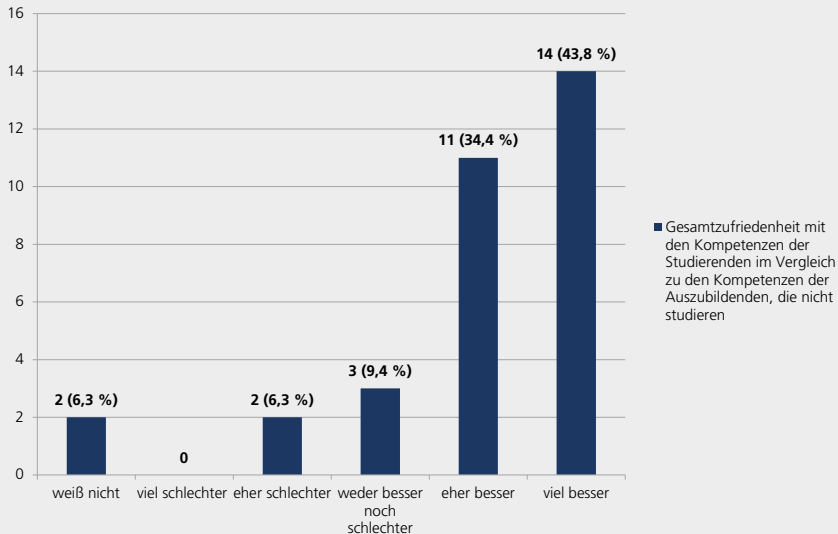
⁹ Die Untersuchung wurde Ende 2009/Anfang 2010 mit den Kooperationsbetrieben der BA-H durchgeführt. Von den 104 selektierten Unternehmen wurden 32 Fragebogen ausgewertet, was einer Rücklaufquote von etwa 30 Prozent entspricht.

Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Globalzufriedenheit



Besonders positiv fielen in der Untersuchung die Zufriedenheitsurteile der Betriebe bezüglich der Kompetenzen der Studierenden im Vergleich zu den Auszubildenden, die kein Studium absolvieren, aus. Hier gab die relative Mehrheit der Befragten (43,8 Prozent) an, dass sie die Kompetenzen der Studierenden als „viel besser“ im Vergleich zu den Kompetenzen der Auszubildenden einschätzten. „Eher besser“ gaben immerhin noch 34,4 Prozent der befragten Betriebe an, sodass insgesamt fast 80 Prozent der befragten Betriebe positive bis sehr positive Bewertungen bezüglich des Merkmals „Kompetenz der Studierenden im Vergleich“ abgaben. Auch dieses Ergebnis stimmt grundsätzlich positiv.

Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung zum Merkmal „Gesamtzufriedenheit mit den Kompetenzen der Studierenden im Vergleich zu den Kompetenzen von nicht-studierenden Auszubildenden“



Quelle: SCHÜLLER 2010, S. 71

Insgesamt konnte durch diese erste Untersuchung festgestellt werden, dass die Integration beruflicher und akademischer Ausbildung heute auch in Handwerk und Mittelstand keine Gegensätze sind. Mit dem Modell des dualen Bachelorstudiums profitieren letztlich beide Seiten. Gerade kleine und mittlere Betriebe erhalten in Zeiten des heute längst vorhandenen Fachkräftemangels neue Möglichkeiten zur Gewinnung von sehr gut qualifizierten Fach- und (angehenden) Führungskräften, die zunehmend verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen können.

Literatur

- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG: Schuljahreserhebung 2014 – URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/4463086/data/2013-14-schulentlassene-aus-allgemeinbildenden-schulen.pdf> (Stand: 30.04.2018)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen. 2016 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/59df505289ed7_bibb_09-282_ausbildungplus_barrierefrei_korr_urn.pdf (Stand: 29.06.2018)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Modellversuch – Qualitätsentwicklung in der Ausbildung in Handwerksbetrieben – Entwicklungsinstrumente und Qualifizierungskonzepte –

- URL: <https://www.bibb.de/de/8471.php> sowie zusammenfassend zu den Einzelprojekten <https://www.deqa-vet.de/de/Modellversuche-Forderschwerpunkt-Qualitat-1053.php> (Stand: 29.06.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn 2015
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen – URL: <https://www.bmbf.de/de/der-deutsche-qualifikationsrahmen-fuer-lebenslanges-lernen-1238.html> (Stand: 29.06.2018)
- FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG (f-bb): Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der Berufsausbildung – Übersicht der im Modellversuchsförderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ entwickelten transferfähigen Produkte. Nürnberg 2013
- HANDWERKSKAMMER HAMBURG: Zeitreihe Neue Azubis Verteilung nach Schulabschlüssen 2000-2016 Handwerkskammer Hamburg, online im Internet: https://www.hwk-hamburg.de/fileadmin/user_upload/Hamburger-Handwerk/Statistiken_Ausbildung/2016/Zeitreihe_Neue_Azubis_Verteilung_nach_Schulabschluesen_2000-2016_HWK-HH.pdf (Stand 29.06.2018)
- KMK-KONFERENZ: Beschluss der KMK-Konferenz vom 15.10.2004 zur Einordnung von Bachelorausbildungsgängen an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf (Stand: 29.06.2018)
- O. V. HANDWERKSBLATT: Meister darf sich nicht einfach Bachelor nennen. 2012 – URL: <http://www.handwerksblatt.de/handwerk/meister-darf-sich-nicht-einfach-bachelor-nennen-17566.html> (Stand: 30.04.2018)
- RHEINISCHE POST vom 27.12.2015 (Presseportal): <http://www.presseportal.de/pm/30621/3211831> (Stand: 29.06.2018)
- SCHÜLLER, Stefanie: Evaluation eines dualen Studienganges – Analyse der Zufriedenheit von kooperierenden Unternehmen. Diplomarbeit angefertigt im Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln. Köln 2010
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS: Forum Hochschule 1. Hannover 2011
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig – Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin 2007
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Nationale Bildungsinitiative – Konzept für einen ganzheitlichen berufsbildungspolitischen Ansatz. Berlin 2009

**Kapitel 5:
Durchlässigkeit in die und von der
beruflichen Bildung: europäische
Perspektiven**

Peter Schlögl

► **Pragmatik, Mimesis und manifester Konservatismus**

Verschleierter Widerstreit von „gelehrter Bildung“ und Berufsbildung in Österreich

Der Beitrag stellt nach einer kurzen bildungshistorischen Einleitung die Situation für den Hochschulzugang mit beruflichen Qualifikationen sowie die Bedingungen für Anerkennung und Anrechnung und berufsbegleitende Formen der Studienorganisation in Österreich dar. Bei allen Hochschultypen und insbesondere unter Berücksichtigung der berufsbildenden höheren Schulen zeigt sich ein relevanter Anteil von Hochschulzugelassenen mit beruflicher Vorbildung; allerdings findet diese Vorbildung in aller Regel keine curriculare oder hochschuldidaktische Würdigung. Eine effektive Verbreiterung des Hochschulzugangs durch Doppelqualifizierungslösungen von beruflichem Abschluss und Hochschulzugangsberechtigung nach gymnasialem Modell werden ohne weitreichende Änderungen in den Hochschulen möglich. Diese Anpassungsleistungen beruflicher Bildungsgänge an gymnasiale Programmatik bestärken eher den Strukturkonservatismus im Hochschulsystem als dessen Dynamisierung.

1. Vorbemerkungen

Im folgenden Beitrag soll kein systematischer Vergleich von Österreich und Deutschland erfolgen, sondern in gebotener Kürze der Status quo sowie aktuelle Entwicklungen in Österreich hinsichtlich des Zugangs zu Hochschulbildung mit beruflicher Qualifikation sowie der Anrechnung beruflicher Kompetenzen für das Hochschulstudium¹ dargelegt werden.

Im Zusammenhang von Berufstätigkeit und hochschulischem Studium „kreisen“ die fachlichen Debatten und Initiativen in Österreich wesentlich um drei Themenkomplexe:

1 In weiterer Folge wird der Ausdruck Hochschulen als Sammelbegriff für öffentliche und private Universitäten, fachhochschulische Einrichtungen sowie pädagogische Hochschulen verwendet.

- ▶ Hochschulzugang (mit beruflichen Qualifikationen),
- ▶ Anerkennung und Anrechnung,
- ▶ Berufsbegleitende Formen der Studienorganisation.

Entsprechend stellt sich auch die Gliederung des gegenständlichen Beitrags dar, der mit einer Kontextualisierung beginnt und einem Resümee mit resignativem Grundton abgeschlossen wird.

2. Kontext und Rahmen

In einer ersten Betrachtung scheint Österreich und Deutschland der Befund zu einen, dass im internationalen Vergleich niedrige Studienanfänger- und Absolventenquoten und zugleich niedrige Anteile von Studierenden mit beruflicher Qualifikation vorliegen (vgl. WOLTER 2010, S. 215). Und dies, obwohl in beiden Ländern aktuell – wenn auch unterschiedliche – politische Anstrengungen zur Öffnung der Hochschulen oftmals in Form von Zugangsoptionen im Gange sind.

Neben diesen rezenten Befunden ist den beiden Ländern weiterhin gemeinsam und wohl für den Kontext maßgeblich bestimmend, dass sie eine viele Jahrhunderte anhaltende Tradition ständischer Prägung hatten, die sich auch dadurch auszeichnete, dass die gesellschaftlichen Kräfte- und Herrschaftsverhältnisse entlang strikt getrennter Sphären von Lebens-, Arbeits- und Rechtsgemeinschaften gelehrter Bildung (von den Latein- oder Gelehrtenschulen bis zu den humanistischen Gymnasien) und beruflich strukturierter Arbeit etabliert waren. Dies zog auch eine Kombination von bildungsideologisch und -theoretisch überhöhtem Bildungsideal und staatlichem Zugangs- und Berechtigungsmonopol zu Universitäten (das Abitur bzw. die Reifeprüfung in Österreich) als sozial wie auch personal differenzierende Statusbedingung (WOLTER 1990, S. 64) nach sich. Wenngleich der Neuhumanismus in Österreich nicht in dieser Deutlichkeit seinen Niederschlag fand wie in den deutschen Ländern und durch bedeutsame Herbart'sche Prägung abgemildert wurde, so sind die Hochschulreifekonzepte, die den Bildungssystematiken als Tiefenstruktur eingeschrieben sind, dennoch weitgehend vergleichbar und schlagen anhaltend auch in sonst ausdrücklich innovativen Konzepten, wie jenem der Berufsreifeprüfung, durch. Als ein Beleg dafür mag eine Facette der Kommunikation im Zusammenhang mit der Einführung der Berufsreifeprüfung in Österreich dienen, bei der neben der Hochschulzugangsberechtigung, die damit erworben wird, auch zugleich immer die Erfüllung der Ernennungserfordernisse für den gehobenen (Bundes-)Dienst ins Treffen geführt wurde. Dies wird allein als ein Echo auf den Charakter einer „allgemeinen Vorprüfung für die späteren Amtsprüfungen“ (PAULSEN 1902, S. 427) des gehobenen öffentlichen Dienstes verständlich, den entsprechende Maturitätsprüfungen immer mit erfüllt hatten.

Betrachtet man die nationale Strategie für lebensbegleitendes Lernen, die 2011 von der Bundesregierung verabschiedet wurde, hinsichtlich der Aussagen zur Rolle der Hochschu-

len sowie dem Verhältnis von beruflicher zu hochschulischer Bildung, so fällt auf, dass primär formale Dimensionen der Ermöglichung ausgewiesen werden. Diese Ausrichtung wird (ohne dies überinterpretieren zu wollen) schon durch die Überschrift des Kapitels angedeutet, in dem wesentliche Festlegungen für die Hochschulen erfolgen, die Überschrift lautet: „Maßnahmen zur besseren Neuorientierung in Bildung und Beruf und Berücksichtigung von Work-Life-Balance“. Es wurden damit erstens der biografische Bruch durch ein Hochschulstudium betont sowie zweitens Fragen der Studienorganisation gestellt. Zu letzterem ist beabsichtigt, dass die Studienprogramme „von Berufstätigen und Berufswechsler/-innen gleichermaßen in Anspruch genommen [werden] wie von jungen Studierenden“ (BMUKK, BMWF, BMASK & BMWFJ 2011, S. 29). Maßnahmen dazu, die dies befördern sollen, sind institutionelle Strategien zum lebensbegleitenden Lernen an jeder öffentlichen Hochschule in Zusammenhang mit der jeweiligen Entwicklungsplanung und Profilbildung. Und die „Erhöhung der berufsbegleitenden Studienplätze bzw. Teilzeitstudienplätze an den Fachhochschulen [...] und Implementierung berufsbegleitender Masterstudien an jeder öffentlichen Universität“ (ebd., S. 31). An anderer Stelle werden Fragen der Anrechnung früherer Lernleistungen (non-formal und informell) via konsequenter Lernergebnisorientierung angesprochen (vgl. ebd., S. 44ff.) und die Forderung, dass der „Wissenserwerb in den klassischen Bildungsinstitutionen“ durch Kompetenzbilanzierung bzw. Zertifizierung ergänzt werden soll.

3. Hochschulzugang

Die österreichische „Matura“ (rechtlich korrekt: Reifeprüfung RP) stellt im internationalen Vergleich ein „Unikum“ dar, da sie – bis vor wenigen Jahren – als einziges Sekundarschulabschlusszeugnis eine unbedingte Studienberechtigung (allgemeiner Hochschulzugang) verlieh: Jeder Person mit einer RP stand prinzipiell an jeder österreichischen Universität jede Studienrichtung offen (mit Ausnahme von Fachrichtungen mit Eignungsuntersuchungen wie Musik und Sport oder einzelnen vorgeschriebenen Zusatzprüfungen, falls das schulische Curriculum bestimmte Unterrichtsgegenstände nicht aufwies), unbeschadet der Qualität des Reifeprüfungszeugnisses (gewählte Fächer, Notenschnitt) und ohne Rücksicht auf tatsächliche Kapazitäten von Universitäten. Insofern handelt es sich nicht wie in den meisten Ländern um eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für eine Studienzulassung. Bei den in Österreich 1994 neu etablierten Fachhochschulen ging man von dieser Praxis ab, und es wurden Studienplatzkapazitäten festgelegt und im Falle von darüber hinausgehenden Bewerbungszahlen ein transparentes Auswahlverfahren in der Verantwortung der einzelnen Fachhochschule eingefordert, das auch Gegenstand der studiengangbezogenen Akkreditierung war.

Neben den Reifeprüfungen, die in vollschulischen Bildungsgängen oder durch Externistenprüfung an diesen Schulen erworben werden, bestehen aktuell in Österreich noch weitere Wege des Hochschulzugangs. Diese sind:

- ▶ Studienberechtigungsprüfung,
- ▶ die Zulassung beruflich Qualifizierter zum Fachhochschulstudium sowie
- ▶ die Berufsreifeprüfung.

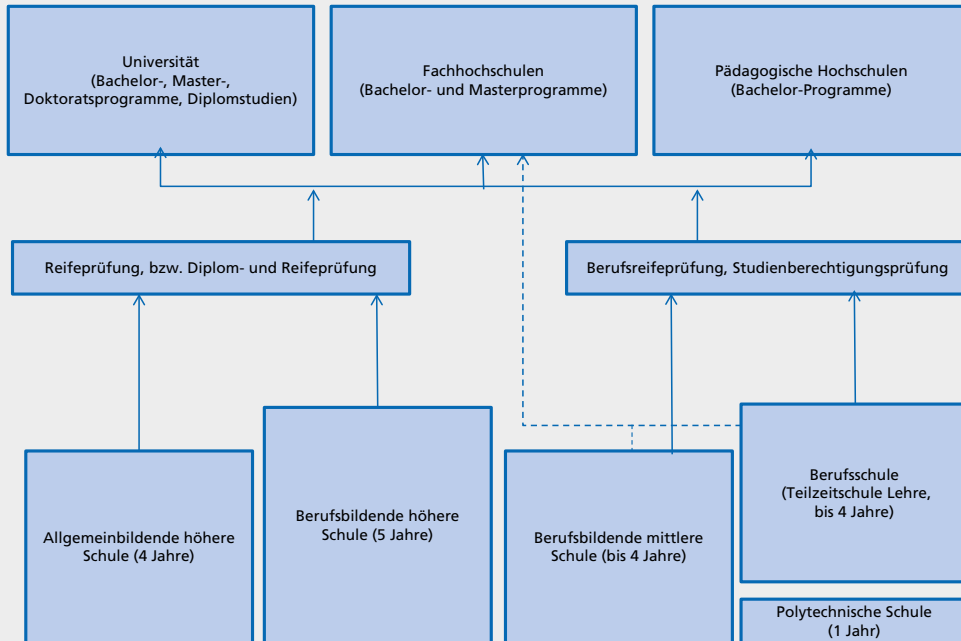
3.1 Hochschulzugangsberechtigungen

In Österreich ist das RP-Zeugnis mit über 99 Prozent die vollkommen dominierende Hochschulzugangsberechtigung zu Universitäten, wobei in vielen öffentlichen Darstellungen der Zugangsberechtigungen von Studienanfängerinnen und -anfängern bereits schulische Externistenprüfungen (die ja dieselben fachlichen Anforderungen und zumeist auch dieselben Prüfer/-innen bedeuten) als Sonderformen der Vorbildung klassifiziert werden. Etwas anders stellt sich dies bei den in der österreichischen Hochschullandschaft vergleichsweise jungen, fachhochschulischen Institutionen dar, die mit über 6,5 Prozent von Erstzugelassenen ohne RP gegenüber den Universitäten eine vorsichtige Öffnung erkennen lassen². In Summe finden sich in beiden Hochschultypen aber in auffallender Weise um ein Vielfaches mehr Menschen mit ausländischen Hochschulzugangsberechtigungen als Berufserfahrene oder sogenannte „nicht traditionelle“ Studierende.

Dieser Befund zeigt bei genauerer Hinsicht jedoch nur einen Teil der Situation auf, denn, anders als in Deutschland und der Schweiz, verfügt Österreich über traditionsreiche vollschulische, berufsorientierte Schulsegmente, die im Rahmen der fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) auch Reifeprüfungen mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung vergeben. Weitere traditionelle Instrumente, wie der schmale Pfad der Studienberechtigungsprüfung mit seinen historischen Wurzeln in der Begabtenprüfung, oder verhältnismäßig neue Hochschulzugangformen insbesondere für Personen mit beruflicher Qualifikation sowie berufsbegleitende bzw. berufsermöglichende Organisationsformen ergänzen das Gesamtbild der formal möglichen Pfade an die und in den Hochschulen. An dieser Stelle nicht berücksichtigt werden die Zugänge zu Weiterbildungslehrgängen an Hochschulen, die – sofern sie keine postgradualen Angebote machen – vielfach nicht allein auf RPen als Zugangsvoraussetzungen setzen. Je nach Hochschule und Studienart (Certified Programm, Akademisches Programm oder Masterprogramm) und fachlicher Ausrichtung des Studiums bestehen spezifische Zulassungsvoraussetzungen. Hier werden seitens der Anbieter zum Teil Anerkennung „vergleichbarer“ Qualifikationen angeführt oder auch die Anrechnung von einschlägiger Berufserfahrung ermöglicht.

2 Jeweils im Wintersemester 2014, Quelle: unidata des Wissenschaftsministeriums: <http://www.bmwf.gv.at/unidata>.

Abbildung 1: Hochschulzugangsberechtigungsschema in Österreich (ab der 9. Schulstufe)



Tertiäre Weiterbildungslehrgänge bzw. postgraduale Lehrgänge sind nicht berücksichtigt.

Quelle: eigene Darstellung

Berufsbildende höhere Schulen

Das österreichische Schulrecht trennt in zweifacher Weise strikt zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Einerseits sind die Schultypen eindeutig einer dieser beiden Formen zugeordnet, und andererseits sind Unterrichtsgegenstände als jeweils das eine oder andere klassifiziert, wobei hinzutritt, dass weitergehend zwischen berufstheoretischem und berufspraktischem Unterricht unterschieden wird. Neben der RP an allgemeinbildenden (gymnasialen) Schulen gibt es in Österreich aber schon lange zurückreichend weitere Zugangsmöglichkeiten zum postsekundären und tertiären Sektor. Quantitativ am bedeutendsten sind hierbei die BHS, das sind doppelqualifizierende Bildungsgänge, die neben einer beruflichen arbeitsmarktgängigen Qualifikation auch eine RP mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung vergeben. Diese Schulformen weisen eine hohe Akzeptanz in Österreich auf, sowohl in der Bevölkerung als auch im Beschäftigungssystem. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass schon früh, bereits im 17. Jahrhundert, schulische Institutionen, die neben der zünftischen Ausbildung berufstypische Fertigkeiten vermittelten, als gewerbeförderliche Instrumente merkantilen Wirtschaftsdenkens etabliert wurden und seitdem ein strukturell gekoppeltes

Miteinander von regionaler Wirtschafts- und curricularer Entwicklung stattfand. In einzelnen Fällen wurden diese Einrichtungen auch in weiterer Folge zu Hochschulen und später Universitäten, insbesondere in kaufmännischen und technischen Feldern.

Heute gibt es zweistufig ausgebaut (mittlere und höhere) Schulen in technisch-gewerblichen, kaufmännischen, humanberuflichen und weiteren Bereichen, die (im Unterschied zu den Berufsschulen) vollständig in Bundeszuständigkeit fallen. Speziell die höheren Formen entstanden zum Teil aus staatlichen Versuchsanstalten (ab 1873), aus Schulen für Berufstätige (ab 1950) oder gewerblichen Schulen. Sie wurden seit den 1970er-Jahren quantitativ deutlich ausgebaut (SCHERMAIER 1999, S. 18ff.). Der Anteil von beschulten Jugendlichen im ersten postobligatorischen Jahr, das heißt 10. Schulstufe, stieg in den BHSn von einstelligen Prozentwerten auf aktuell knapp ein Viertel aller Schüler und Schülerinnen der Schulstufe (BMBF 2015, S. 38). Zudem werden seit Mitte der 1990er-Jahre in Österreich mehr RPn in den berufsbildenden höheren Schulen als in den allgemeinbildenden Sekundarschulen abgelegt. Insofern stellen BHS-Abschlüsse keine Sonderform zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung dar, werden aber vielfach bei der Frage des Zugangs zur Hochschule mit beruflicher Qualifikation wenig beachtet.

Zusammen mit den Absolvierenden der betriebsbasierten Lehrausbildung, der berufsbildenden mittleren Schulen und weiterer berufsqualifizierender Ausbildungen verfügen nahezu 80 Prozent der Absolvierenden der oberen Sekundarstufe über eine berufliche Qualifikation. Davon eben über ein Drittel mit einer RP.

Die tatsächlichen Übertrittsquoten von Maturanten und Maturantinnen in hochschulische Bildung unterscheiden sich jedoch nach RP. So beginnen rund 86 Prozent der AHS-Maturantinnen und -Maturanten innerhalb von drei Jahren nach der RP ein Studium an einer Hochschule oder einer anderen tertiären Bildungseinrichtung. Von den BHS-Absolventinnen und -Absolventen, die zusammen mit der RP eine arbeitsmarktgängige berufliche Bildung abgeschlossen haben, sind es mit knapp 54 Prozent entsprechend weniger, die sich in diesem Zeitraum für ein Studium entscheiden (STATISTIK AUSTRIA 2015, S. 58). Wobei bei den BHS-Abschlüssen zusätzlich markante Unterschiede nach Fachrichtungen bestehen.

Betrachtet man nun die in den Hochschulen einmündenden Personen hinsichtlich der Zugangsqualifikation, zeigt sich – bedingt durch diese unterschiedlichen Übertrittsquoten – ein differenziertes Bild. Die Datenlage ist für die jeweiligen Typen von tertiären Einrichtungen recht unterschiedlich. In der Folge werden die öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen (FH) sowie Pädagogische Hochschulen (PH) herangezogen. Zahlen von Studierenden an privaten Universitäten liegen hierzu nicht vor.

Tabelle 1: Erstzugelassene an öffentlichen Universitäten bzw. Studienanfänger/-innen an Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen nach Zugangsberechtigung – Wintersemester 2014, absolut

Zugangsberechtigung	Schulform-Gruppe	Öffentliche Universität		Fachhochschulen		Pädagogische Hochschulen	
		Gesamt	Frauen	Gesamt	Frauen	Gesamt	Frauen
	Gesamt	13.921	8.217	5.395	2.924	2.007	1.575
Allgemeinbildende höhere Schulen	Allgemeinbildende höhere Schulen (Langform)	10.616	6.213	3.716	1.961	-	-
	Oberstufenrealgymnasium	3.018	1.853	1.321	756	-	-
	Allgemeinbildende höhere Schulen (Sonderformen)	287	151	358	207	-	-
	Gesamt	9.243	5.000	7.678	3.617	1.413	1.329
Berufsbildende höhere Schulen	Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten	3.425	777	3.332	615	70	170
	Handelsakademien	2.929	1.816	2.306	1.265	489	373
	Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe	2.616	2.267	1.917	1.672	758	728
	Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten	273	140	123	65	96	58
	Gesamt	484	462	253	242	285	273
Höhere Schulen der Lehrer- und Erzieherbildung	Höhere Schulen der Lehrer- und Erzieherbildung	484	462	253	242	285	273
	Gesamt	2.808	1.443	1.620	547	472	317
Sonstige Formen allgemeiner inländischer Universitätsreife	Externistenreifeprüfung	192	94	81	31	12	8
	Studienberechtigungsprüfung (inklusive VBL, BRP vor SBP)	81	34	258	92	145	100
	Berufsreifeprüfung	1.191	533	1.158	381	313	208
	inländische postsekundäre Bildungseinrichtung	1.344	782	123	43	2	1
	Gesamt	14.962	8.134	2.281	1.052	66	51
Ausländische Universitätsreife	Ausländisches Reifezeugnis (oder äquivalent)	14.962	8.134	2.281	1.052	66	51
	Gesamt	2.713	1.357	1.136	424	97	42
Sonstige	FH-Sonderformen (= einschlägige berufliche Qualifikation)	-	-	625	196	-	-
	Sonstige	2.713	1.357	511	228	97	42
Gesamt	Gesamt	44.131	24.613	18.363	8.806	4.499	3.531

BRP: Berufsreifeprüfung, SBP: Studienberechtigungsprüfung, VBL: Vorbereitungslehrgang

Quelle: Datenmeldungen der Universitäten auf Basis UniStEV zum Stichtag: 28.02.2015, Datenprüfung und -aufbereitung: bmwfw, Abt. IV/9, STATcube /Statistik Austria (PH-Daten)

Es zeigt sich bei den jedenfalls beruflich zu bestimmenden Zugangsvoraussetzungen eine deutliche Differenzierung nach Hochschularten. So macht der Anteil der Absolventen bzw. Absolventinnen der berufsbildenden höheren Schulen bei den Fachhochschulen 41,8 Prozent, bei den PHs 31,4 Prozent und bei den Universitäten 20,9 Prozent bei den Erstzugelassenen bzw. Studienanfängerinnen und -anfänger aus.

Die Berufsreifeprüfung zeigt eine andere Reihung, nämlich mit 7,0 Prozent bei den PHs, 6,3 Prozent bei den FHS und 2,7 Prozent bei den Universitäten. Für die allein bei den FHs bestehende Möglichkeit des direkten Zugangs mit (einschlägiger) beruflicher Qualifikation liegt der Anteil bei 3,4 Prozent. Ohne hier noch mögliche berufsrelevante Vorqualifikationen aus einzelnen Differenzierungen (insbesondere die ausländischen Zeugnisse) in Anschlag zu bringen, lässt sich in einer groben Gegenüberstellung also zeigen, dass zumindest rund 52 Prozent der Studienanfänger/-innen an FHs eine berufliche Qualifikation vorweisen können, bei den PHs sind dies über 38 Prozent und bei den Universitäten knapp 24 Prozent.

Eine zusätzliche Ausdifferenzierung nach Alter der Zulassung und Geschlecht würde hier ein (graduell) anderes Bild zeichnen. Dies kann an dieser Stelle aber nicht vertieft werden. Nur ein Hinweis scheint jedenfalls erforderlich, dass die Absolventen der Abendschulen und Externistenprüfungen (früher pauschal oft als „Zweiter Bildungsweg“ bezeichnet) in höherem Ausmaß berufliche Vorqualifikationen mitbringen.

3.2 „Alternative“ Zugangsformen

Die konzeptive und normative Bedeutung der RP wurde zurückreichend in die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg allein durch einen schmalen Pfad des alternativen (auch hier ist die Bezeichnung schon entlarvend) Hochschulzugangs relativiert. Vor dem Hintergrund eines charismatischen Hochschulreifebegriffs und der Ideologie der Begabtenprüfung (WOLTER 1990, S. 76) wurde durch Besonderung ausgewählter Personen das Schulmonopol in Einzelfällen gebrochen (etwa durch die heutige Studienberechtigungsprüfung). Seit Mitte der 1990er-Jahre wurden zwei neue Formen etabliert, die im Schul- und Hochschulrecht verankert sind (Zulassung zum FH-Studium mit beruflicher Qualifikation und Berufsreifeprüfung).

3.2.1 Studienberechtigungsprüfung (ehemals Berufsreifeprüfung)

Die Studienberechtigungsprüfung, welche die 1945 eingeführte Berufsreifeprüfung³ ablöste, um insbesondere Kriegsheimkehrenden, die ihre Schulbildung nicht abschließen konnten, oder Personen „im reiferen Alter aufgrund ihrer beruflichen Bewährung“ (StGbl. Nr.167/1945), den Zugang zu hochschulischer Bildung zu ermöglichen (vgl. EGGER/SPEISER 1979), wurde 1985 durch eine gesetzliche Neuordnung etabliert.

3 Diese wiederum löste die 1939 im Hochschulermächtigungsgesetz vorgesehene Begabtenprüfungen ab, die beginnend ab 1923 von Preußen in zahlreiche deutschen Ländern eingeführt wurden und auch für die Universitäten in Österreich vorgesehen waren (ENGLBRECHT 1988, S. 349).

Um Zulassung zur SBP kann sich bei einer der österreichischen Universität bewerben, wer ein bestimmtes ordentliches Universitäts- oder Hochschulstudium durchführen will, das die Reifeprüfung zur Voraussetzung hat, das 20. Lebensjahr vollendet hat, die österreichische Staatsbürgerschaft (oder gemäß EU-Recht Gleichzuhaltendes) besitzt, eine eindeutig über die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht hinausgehende erfolgreiche berufliche oder außerberufliche Vorbildung für die angestrebte Studienrichtung nachweist und nicht bereits erfolglos versucht hat, die SBP für die betreffende Studienrichtung abzulegen. Studienfachspezifische und überfachliche Teilprüfungen werden im Zuge der Zulassung vorgeschrieben. Die Vorbereitung auf diese Teilprüfungen gilt nach Zulassung durch die Universität formal bereits als Teil des Hochschulstudiums, was sich unter anderem darin zeigt, dass für diese Zeit schon staatliche Studienbeihilfe bezogen werden kann (sofern die entsprechenden personenbezogenen Fördervoraussetzungen erfüllt sind). Auch dass Kurse oder Lehrveranstaltungen der universitären Studienprogramme als Vorbereitung möglich sind, stützt diese Einschätzung. Jedenfalls stellt die SBP eine fachlich eingeschränkte Studienberechtigung dar.

In den letzten Jahren sind durch die Diversifikation der postsekundären Bildung weitere gesetzliche Bestimmungen in Kraft getreten, die Studienberechtigungen regeln (etwa für Kollegs oder pädagogische Hochschulen). Durch eine Delegation der Umsetzung der universitären SBP an die seit dem Universitätsgesetz 2002 (UG) autonomen Universitäten haben sich eine zunehmende Unübersichtlichkeit und eine wachsend unklare Zulassungspraxis etabliert (vgl. BRÜCKNER/FRITSCH/VEICHTLBAUER 2014).

3.2.2 Die Zulassung zum Fachhochschulstudium mit beruflicher Qualifikation

In den letzten Jahrzehnten wurden in den deutschsprachigen Ländern, zuletzt in Österreich (1994), fachhochschulische Einrichtungen implementiert, die das Bildungsziel der Berufsausbildung auf Hochschulniveau verfolgen. Der Zugang zu österreichischen Fachhochschul-Bachelor- und Diplomstudiengängen ist auf Ebene jedes Fachhochschulstudiengangs bzw. in den jeweiligen akkreditierten Anträgen der einzelnen Studiengänge geregelt. Die gesetzliche Basis für den Zugang ohne allgemeine Universitätsreife (Reifeprüfung) ist das Fachhochschul-Studiengesetz (FH-Stg) (§ 4 Abs. 7). Darin ist geregelt, dass auch eine einschlägige fachliche Qualifikation als Zugangsvoraussetzung anerkannt werden kann. Diese auf Ebene der Studienprogramme festzulegende Zugangsform war für die österreichische Hochschullandschaft eine Innovation. Die Erläuterungen zur Regierungsvorlage nannten als Voraussetzung diesbezüglich die Absolvierung einer mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule oder einen Abschluss gemäß Berufsausbildungsgesetz (BAG). Die jeweils fachliche Einschlägigkeit ist seitens der Leitung des Lehr- oder Forschungspersonals am Studiengang festzustellen. Im Zuge der Zulassung können auch Zusatzprüfungen vorgeschrieben werden, um einen erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf zu befördern.

Die praktische Umsetzung zeigt, dass die formale Regelung des Zugangs mit beruflicher Qualifikation in geringem Ausmaß zur Anwendung kommt (3,4 Prozent der Studienanfän-

ger/-innen) und die Möglichkeit der Vorgaben für Zusatzprüfungen vielfach zum Regelfall wurde und zudem den Charakter der Studienberechtigungsprüfung nachempfunden wurde. Das eventuell auch darin begründet sein könnte, dass die FHs selbst nicht zu einer SBP zulassen können. Ob es sich daher bei dieser bildungspolitischen Innovation um eine Erfolgsgeschichte handelt (GRÄTZ/KRAFT 2009, S. 32) oder ob der Anspruch der Öffnung der Hochschulen nicht wirklich eingelöst wurde (LASSNIGG 2005, S. 52), wird widersprüchlich beantwortet. Schon kurze Zeit nach der Einführung der Berufsreifeprüfung wurde diese die häufigste Zulassungsvoraussetzung zum FH-Studium in der Gruppe der „nicht traditionellen“ Zugänge.

3.2.3 Die Berufsreifeprüfung „neu“

Seit Inkrafttreten des Bundesgesetzes über die Berufsreifeprüfung (BRP) im Jahr 1997 besteht für Absolventinnen und Absolventen der Lehrabschlussprüfung (gemäß BAG), der Meisterprüfung, von mindestens dreijährigen mittleren Schulen, von Gesundheits- und Krankenpflegeschulen und weiteren Ausbildungen (oder Teilen davon) die Möglichkeit, mit einem auf vier Prüfungsfächer eingegrenzten Curriculum die BRP abzulegen, die hinsichtlich der Berechtigungen einer Reifeprüfung im Schulwesen gleich ist. Die Einführung des Gesetzes zeigt hinsichtlich der in Österreich üblichen Usancen jedenfalls gewisse Besonderheiten. Denn es erfolgte kein Begutachtungsverfahren; stattdessen wurde ein von den Sozialpartnerorganisationen angestoßener Gesetzesentwurf als Initiativantrag eingebracht und im Nationalrat beschlossen. Die Polemiken des „traditionellen, etablierten Schulwesens“ (JISA, 1998, S. 390f.) ließen nicht lange auf sich warten und manifestierten sich auch in einer mühsamen Umsetzung der Bildungspraxis, die im einen oder anderen Fall mit widerständigem Verhalten der Schulaufsicht und Schulleitungen konfrontiert waren.

Die BRP ist ihrem rechtlichen Charakter nach eine Externistenprüfung (ebd., S. 383) und setzt sich aus den vier Teilprüfungen Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache (nach Wahl, fast durchgängig Englisch) als Teile von „Allgemeinbildung“ sowie dem Fachbereich aus dem Berufsfeld der Kandidatinnen und Kandidaten zusammen. Der Besuch von Vorbereitungsangeboten auf die Prüfungen und unter bestimmten Voraussetzungen auch das Ablegen von Teilprüfungen findet mehrheitlich in Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt. Zumindest eine der vier Teilprüfungen muss in jedem Fall an einer höheren Schule absolviert werden. Diese Schule entscheidet auch über die Zulassung zur BRP und stellt nach Ablegen aller Teilprüfungen das Gesamtberufsreifeprüfungszeugnis aus. Die Teilprüfungen in der Fremdsprache sowie im Fachbereich können entfallen, wenn die Kandidatinnen und Kandidaten eine nach Inhalt, Prüfungsform und -dauer sowie Niveau gleichwertige Prüfung erfolgreich abgelegt haben. Ein Blick auf den Fächerkanon zeigt den konventionellen Zuschnitt auf mehrheitlich als allgemeinbildend bezeichnete Fächer, wenngleich durch die Berücksichtigung von Lehrplänen berufsbildender höherer Schulen bestimmte berufliche Bezüge möglich sind. Den häufigsten Zugang zur Berufsreifeprüfung für rund zwei Drittel der BRP-Kandidatinnen und -Kandidaten stellte zumindest zu Beginn der Lehrabschluss dar

(KLIMMER/SCHLÖGL 1999, S. 87). Hinsichtlich der Akzeptanz zeigt sich, dass gemäß der Teilnehmenden- bzw. Absolventenzahlen in den Vorbereitungslehrgängen die BRP rasch zur dominierenden Form des zweiten Bildungswegs für Berufstätige wurde und die Studienberechtigungsprüfung aber auch die Abendschulen für Berufstätige zahlenmäßig überholte. Es zeigt sich weiter, dass nicht alle Absolventen und Absolventinnen der BRP ein Hochschulstudium aufnehmen (zumindest unmittelbar), denn 41 Prozent taten dies schon zu Beginn der Einführung nicht (KLIMMER/SCHLÖGL/NEUBAUER 2006, S. 58), wiewohl nur 11 Prozent angeben, dass sich die Lerninhalte mit den aktuellen beruflichen Anforderungen deckten (KLIMMER/SCHLÖGL 1999, S. 102).

Aufbauend auf den Erfahrungen mit der BRP wurde 2008 diese Qualifikationsmöglichkeit für Lehrlinge in der dualen Berufsausbildung erweitert und das Förderprogramm „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ des Bildungsministeriums eingerichtet. Die bildungspolitische Innovation bezieht sich darauf, dass Lehrlinge nun bereits in der Erstausbildungsphase die BRP (oder Teile davon) erwerben können, wobei die BRP analog zur konsekutiven Form in der Erwachsenenbildung größtenteils an nicht öffentlichen, also privaten (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen abgelegt wird. Es erfolgt keine curriculare Integration der Berufsmatura in die laufende Berufsausbildung; diese stellen vielmehr parallele, voneinander unabhängige Qualifizierungsprozesse dar. Vor dem Hintergrund der Durchlässigkeitsdebatte ist zudem relevant, dass im Ausbildungsmodell Berufsmatura keine Gebühren für die Teilnahme an den Vorbereitungslehrgängen und der Prüfungen anfallen sowie Unterrichtsmaterialien kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Somit wird ein finanziell niederschwelliger Zugang für Lehrlinge gewährleistet.

Dass das Instrument BRP insgesamt hohe politische Aufmerksamkeit hat, zeigt auch, dass in der nationalen Strategie für lebensbegleitendes Lernen hierzu eine Benchmark festgelegt wurde, nämlich dass der Anteil von Lehrlingen bzw. Lehrabsolventinnen und -absolventen und, die die BRP ablegen von 2 Prozent im Jahr 2008 auf 10 Prozent im Jahr 2020 ansteigen soll (BMUKK u. a. 2011). Aktuelle Zahlen zu Abschlüssen der BRP – unabhängig davon, ob diese im konsekutiven „Erwachsenenbildungsmodell“ oder im Berufsmatura-Programm erworben wurden, liegt nach einem Schätzmodell bei etwa 3.500 Zeugnissen pro Jahr (SCHLÖGL/LITSCHERL 2015, S. 21) gegenüber rund 44.000 Reifeprüfungen an allgemein- und berufsbildenden Schulen (STATISTIK AUSTRIA 2015, S. 40).

Wiewohl derselbe formale Abschluss und dieselben Berechtigungen erworben werden, unterscheiden sich die Motive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von BRP und Berufsmatura, was sich jedoch weitgehend durch das unterschiedliche Alter der Teilnehmerpopulationen erklären lässt. Als zentrale Gründe der Entscheidung für die BRP wird von knapp zwei Drittel der Teilnehmenden von Vorbereitungslehrgängen genannt „etwas Neues dazulernen“ zu wollen. Auch das Nachholen von Versäumtem, berufliche Höherqualifikation und Zugang zu höherer Bildung wird oft als sehr wichtig genannt. Deutliche, zum Teil statistisch signifikante Unterschiede ergeben sich hier jedoch hinsichtlich Geschlecht und Alter der Teilnehmenden (KLIMMER/SCHLÖGL 1999, S. 102). Entsprechend wird die Frage

nach den Hintergründen und Motiven der Teilnehmenden der Berufsmatura vor allem mit materiellen bzw. karrierebezogenen Aspekten beantwortet. Es werden vor allem verbesserte berufliche Aufstiegschancen und generell bessere Chancen am Arbeitsmarkt sowie Konkurrenzvorteile damit verknüpft. Die Teilnehmenden erwarten zudem, dass durch den Erwerb der Berufsreifeprüfung weitere berufliche Optionen offengehalten werden. Hingegen stellt der Wunsch zu studieren auch bei der jüngeren Gruppe kein zentrales Entscheidungsmotiv dar, jedoch wird die Möglichkeit zu studieren deutlich positiver als Motiv hervorgehoben (MAYERL 2012, S. 17).

4. Anerkennung und Anrechnung

Anrechnung umfasst nicht nur eine Bestätigung des Wertes erbrachter Leistungen (Anerkennung), sondern geht über die Erteilung der bloßen Zugangs- bzw. Zulassungsberechtigung hinaus und beinhaltet einen Transfer bereits erbrachter (gleichartiger und/oder gleichwertiger) Leistung und die Verrechnung dieser mit weiteren, noch zu erbringenden Leistungen (vgl. FROMMBERGER/HELD/MILOLAZA/REINISCH/STEIB 2012, S. 123). Die Hochschulrechtlichen Regelungen in Österreich kennen in der Regel keine pauschalen Anrechnungen früherer Lernleistungen, sondern beziehen sich im Wesentlichen auf lehrveranstaltungsbezogene Anerkennung einzelner nachgewiesener Prüfungsleistungen. Es gibt jedoch bestimmte Ausnahmen wie zielgruppenspezifische Studienprogramme. Außerdem kann es auf individueller Basis die Möglichkeit der Anrechnung von Studienleistungen aufgrund von Wissensüberprüfungen geben sowie das Ansuchen um Anrechnung direkt in Lehrveranstaltungen.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass auf bilateraler Kooperationsbasis von höheren berufsbildenden Schulen sowie Gesundheits- und Krankenpflegesschulen und Hochschulen (im Wesentlichen Fachhochschulen) zahlreiche informelle Abstimmungen über die Anrechnung von nachgewiesenen Lernleistungen stattfanden oder -finden. Diese werden aber in der Regel nicht publik gemacht, sondern es bestehen lokale Kooperationsmodelle, die im Umfeld von abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen durch Informationsveranstaltungen oder Beratungsgespräche kommuniziert werden. Formal verbleibt es jedoch wesentlich eine individuelle Vereinbarung, die allerdings auch zu pauschalen Studienzeitverkürzungen (etwa direkter Einstieg ins dritte Semester) führen kann (HEFFETER/BURMANN 2014; SCHMID/GRUBER/NOWAK 2014; LACHMAYR/MAYERL 2014; LACHMAYR/MAYERL/HÄNTSCHEL 2013).

4.1 Lehrveranstaltungsbezogene Anerkennung

Es können nach der Zulassung von ordentlichen Studierenden in einem Studienfach oder -gang bereits positiv absolvierte Prüfungen an anderen (genau determinierten) in- oder ausländischen Bildungseinrichtungen für das jeweilige Studienfach anerkannt werden, wenn sie zu Prüfungen, die im Studienplan vorgesehen sind, als gleichwertig anzusehen sind. Auch können entsprechende Anerkennungen im Curriculum generell festgelegt werden (§ 78 Abs.1 UG und § 12. Abs.1 FH-Stg). Bei den Fachhochschulen wird gesetzlich insofern

auch darüber hinaus gegangen, dass in den Akkreditierungsvoraussetzungen für Studiengänge davon gesprochen wird, dass eine Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse im Sinne der berufsorientierten Ausbildung des jeweiligen Studienganges vorgesehen ist und dadurch eine Verkürzung der Studienzeit erreicht werden kann (§ 8 Abs. 6 FH-Stg). Daher resultieren dort auch weitergehende Möglichkeiten, nämlich die Würdigung von Praxiszeiten und in Kombination mit der Einschränkung der Zugangsmöglichkeiten nach Vorqualifikation auch Studienzeitverkürzungen.

4.2 Anerkennung von Praxis

Im Gegensatz zur Anerkennung von nachgewiesenen Prüfungsleistungen an anderen Bildungseinrichtungen ist eine Anerkennung von einschlägiger beruflicher Praxis im Universitätsgesetz – mit einer Ausnahme – nicht vorgesehen. So ist es entsprechend der Grundsätze der Universität – Förderung der Wissenschaft und Bildung durch Wissenschaft – möglich, wissenschaftliche Tätigkeiten in Betrieben und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, nach Prüfung der Gleichwertigkeit, Umfang der Mitwirkung oder Tätigkeit, anzuerkennen (§ 78 Abs. 3 UG). Bei den Fachhochschulen ist diese Anerkennungsmöglichkeit nicht so restriktiv formuliert und es gibt auch Hinweise, in welchen Bereichen der Gesetzgeber dies als besonders bedeutsam einstuft: „Besondere Kenntnisse oder Erfahrungen aus der beruflichen Praxis sind in Bezug auf die Anerkennung von Lehrveranstaltungen oder des Berufspraktikums zu berücksichtigen; das gilt insbesondere für berufs begleitend organisierte Studiengänge und Studiengangsteile“ (§ 12 Abs. 2 FH-Stg.) Befunde zu Praxis und Ausmaß solcher Anerkennung liegen für beide Hochschulsektoren nicht vor.

4.3 Zielgruppenspezifische Studienprogramme

Das FH-Stg sieht für den Fall, dass das wissenschaftliche und didaktische Konzept eines FH-Studienganges auf Berufserfahrung aufbaut, vor, dass der Zugang zu diesem FH-Studiengang auf eine entsprechende Zielgruppe beschränkt werden kann (§ 4 Abs. 4), was sonst – aus Antidiskriminierungsgründen – nicht möglich ist. Diese Studienangebote weisen eine um bis zu zwei Semester reduzierte Studiendauer auf (FACHHOCHSCHULRAT 2011, S. 5). Nach letztverfügbaren offiziellen Zahlen wurden im gesamten Studienprogramm der FHs, das über 350 Programme umfasst, vier solcher Studienangebote gezählt (ebd.). Zuletzt ausgewiesene Daten zeigten 182 (1,2%) Studienanfängerinnen und Studienanfänger an zielgruppenspezifischen FH-Studiengängen, und zwar zur Höherqualifizierung von Ingenieuren und Ingenieurinnen (auf Grundlage einer höheren technischen Lehranstalt), zur Nachqualifizierung bzw. Weiterqualifizierung von Personen im Verwaltungs- und Pflegebereich. Aktuelle Zählungen liegen nicht vor, aber es scheint sich nicht um ein offensiv ausgebauten Feld zu handeln (ebd., S. 43).

5. Berufsbegleitendes Studium

5.1 Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit

Die österreichische Hochschullandschaft ist von einem hohen Anteil von berufstätig Studierenden geprägt. So gibt die Mehrheit der Studierenden (63%) an, neben dem Studium (während des Semesters) erwerbstätig zu sein, 11 Prozent aller Studierenden (also inkl. der Nicht-Erwerbstätigen) sind Vollzeit erwerbstätig, d. h. durchgehend während des Semesters über 35 Stunden pro Woche beschäftigt (UNGER u. a. 2012, S. 141f.).

Einerseits kommen berufstätige Studierende in Hinblick auf lebenslanges Lernen und aus Motiven der Weiterbildung oder Höherqualifizierung an Universitäten und Fachhochschulen, andererseits werden die Studierenden während des Studiums berufstätig – aufgrund notwendiger Praxiserfahrung, weil der Arbeitsmarkt berufliche Vorerfahrung verlangt, vor allem aber, um Lebensunterhaltungskosten zu bestreiten und von anderen Finanzierungsquellen (vor allem Eltern) weniger abhängig zu sein. Entsprechend sind auch die subjektiven Prioritäten der Studierenden unterschiedlich: Trotz Erwerbstätigkeit sehen sich viele Studierende noch als „Vollzeitstudent/-in“, doch auch der/die „Berufstätige, der/die nebenbei studiert“, ist häufig vertreten. Diese subjektive Priorität ist – so zeigen Befragungen – durchaus, aber nicht immer, abhängig vom Ausmaß der Erwerbstätigkeit. Das Studium als Ergänzung zur beruflichen Tätigkeit sehen eher Studierende wirtschaftlicher Studienrichtungen, Studierende an Fachhochschulen und ältere Studierende (SCHLÖGL/DALL/GARY/RINNHOFER 2002, S. 74ff.).

Unterschiedlich muss die Vereinbarkeit von Beruf und Studium vor allem in den verschiedenen Bildungsinstitutionen gesehen werden. Berufsbegleitend konzipierte Fachhochschulstudiengänge werden meist von regelmäßig vollzeitbeschäftigten Personen besucht, deren Ausgangslagen und Probleme anders gelagert sind als jene von Studierenden an Universitäten, die vergleichsweise häufiger weniger als 20 Stunden pro Woche arbeiten. Andererseits wird die (zeitliche) Studienorganisation an den Fachhochschulen auf die Bedürfnisse dieser Gruppe besser abgestimmt, als jene der Universitäten.

In welchem Ausmaß eine Doppelbelastung (bzw. wenn zusätzlich Betreuungspflichten bestehen Dreifachbelastung) zu Problemen führt, ist auch von Studienrichtungen abhängig. Das Alter, die Form der Studienberechtigung und eines etwaigen verzögerten Übertritts an die Hochschule haben insofern Einfluss auf die Problematik, da die Erwerbstätigkeit mit dem Alter zunimmt bzw. Studierende, die vor Aufnahme des Studiums bereits berufstätig waren, diese in den meisten Fällen nicht vollständig aufgeben.

Wie Erhebungen zeigen, wird ein Studium von Berufstätigen stark durch Weiterbildung und Höherqualifizierung motiviert: Die Studierenden wollen Grundlagen für eine spätere berufliche Tätigkeit erwerben, ihre Situation am Arbeitsmarkt verbessern und sich spezifische Fachkenntnisse aneignen. Dem gegenüber ist „Teilhaben an der scientific community“ bzw. wissenschaftliches Arbeiten und Forschen als Motiv nicht vorrangig. Die wichtigsten Gründe für die gleichzeitige Ausübung einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium sind vor

allem finanzieller Art. Mit steigender Erwerbstätigkeit werden auch verstärkt Belastungen durch die Erwerbstätigkeit auf das Hochschulstudium konstatiert. Fördernde Wechselwirkungen zwischen Arbeit und Bildung können diesen Effekt nicht ausreichend kompensieren (ebd., S. 23). Die Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit sind am ehesten durch das Erwerbsausmaß erklärbar, Vereinbarkeitsschwierigkeiten haben jedoch viele Ursachen und können nur multivariat erklärt werden (UNGER u. a. 2012, S. 184). Das größte Problem für die Studierenden ist der Umgang mit der knappen Ressource Zeit. Darauf – und um die Zugänglichkeit überhaupt zu befördern – wurde im Sektor der Fachhochschulen von Beginn an Organisationsmodelle für Berufstätige umgesetzt. Duale Studienprogramme, wie sie in Deutschland aktuell stark in Entwicklung sind, bestehen in Österreich nur in sehr begrenztem Ausmaß an einzelnen Fachhochschulstandorten.

5.2 Berufsbegleitende Studienorganisation und Fernstudium

Neben den mehrheitlich angebotenen in Vollzeitform organisierten Studiengängen⁴ bestehen seit Einführung der Fachhochschulen berufsbegleitend organisierte Studiengängen bzw. berufsbegleitend organisierte Teile von gemischten Studiengängen. Auch zielgruppenspezifische Angebote sind in der Regel berufsbegleitend organisiert. An (öffentlichen) Universitäten gibt es eine solche Organisationsform nicht.

Im Wintersemester 2014 wurden an den Fachhochschulen insgesamt 18.143 Studienplätze (das sind 39,7%) in berufsbegleitender Organisationsform angeboten.⁵ Teilzeitstudien, wie in der Strategie für lebensbegleitendes Lernen angeführt (s. o.), existieren in Österreich (bisher) rechtlich nicht.

Auch Fernstudien weisen einen schmalen Ausbaugrad auf. So ist neben den österreichischen Fernstudienzentren der Universität Hagen hier nur ein spezialisierter Fachhochschulhalter mit fünf Studienprogrammen tätig. Auf Ebene von Präsenzstudien sind andererseits Blended-Learning-Modelle für einzelne Lehrveranstaltungen in zunehmendem Ausmaß erkennbar.

5.3 Kooperationen mit ausländischen Hochschulen

Ob durch die eher restriktive Anrechnungspraxis oder vielleicht auch aus anderen Gründen zeigt sich, dass in Österreich insbesondere für Absolventinnen und Absolventen der BHSn und hier wiederum im technischen und kaufmännischen Bereich zunehmend Kooperationen von heimischen Bildungseinrichtungen (Schulen und Weiterbildungseinrichtungen) mit ausländischen Hochschulen eingegangen werden. Die Präsenzphasen der Studienprogramme sind oftmals blockförmig organisiert, und es werden in der Regel kürzere Gesamtstu-

4 Bzw. in Vollzeitform organisierten Teilen von gemischten Studiengängen.

5 Angaben: Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria auf Bildungsdokumentationsverordnung-Fachhochschulen.

diendauern angeführt, als dies bei den Regelstudiendauern der österreichischen Universitäten und Fachhochschulen der Fall ist. Dabei handelt es sich nicht um Double-Degrees oder Joint-Programmes, wie es im Bologna-Modell möglich ist, sondern um Studienangebote nach ausländischem Hochschulrecht und auch mit entsprechenden akademischen Graden. Deutsche und englische Hochschulen haben hier erkennbar einen hohen Anteil. Diese Entwicklungen der letzten Jahre haben dazu geführt, dass mit dem Anspruch von verbesserter Transparenz des Angebots mittlerweile eine Registrierpflicht für solche Angebote besteht und aktuell auch eine Qualitätsprüfung der nationalen Anteile der Bildungsprogramme vorgesehen ist. Die Entwicklungen wurden im Zuge der Neuordnung der Qualitätssicherung im Hochschulwesen eingerichtet, sind aber aktuell noch im Aufbau, und es liegen keine auswertbaren Daten dazu vor.

5.4 Berufsakademie – ein Projekt der Wirtschaftskammern

Die Implementierung einer Berufsakademie wurde als Konzept seitens der Wirtschaftskammern vorgeschlagen, mit dem Ziel, ein „Dach über alle Abschlüsse der beruflichen Aus- und Weiterbildung im tertiären Bildungssektor“ (WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH 2012, S. 10) zu spannen und die Durchlässigkeit von beruflicher Lehre hin zu einem Abschluss im Bologna-System zu befördern, um damit eine zusätzliche Alternative für Berufserfahrene zu (fach-)hochschulischen Programmen anzubieten. Wesentliche Referenz ist dabei das schweizerische Modell höherer Berufsausbildung. Eine breite Realisierung hat bisher nicht stattgefunden, jedoch wurden im September 2014 erste Studierende (150) in den Fachrichtungen Handel sowie Marketing und Verkauf aufgenommen, die zweisemestrige Lehrgänge und darauf aufbauend zweisemestrige (Weiterbildungs-)Masterprogramme absolvieren (GRUBER/SCHMID/NOWAK 2015, S. 2). Träger sind die Wirtschaftsförderungsinstitute, die Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaftskammern.

6. Schlussfolgerungen und Entwicklungsfelder

Neben generellen Exklusionsproblemen, welche Hochschulsystemen immanent zu sein scheinen, verbunden mit beharrenden Kräften und wohl auch in gewissem Ausmaß gegebenen chauvinistischen Haltungen, zeigen sich für Österreich auf inhaltlicher Ebene zumindest folgende Entwicklungsherausforderungen, die einer verbesserten Verzahnung und Verschränkung von beruflicher und hochschulischer Bildung entgegenstehen bzw. zu adressieren wären.

Wenn man der historisch begründbaren Einschätzung folgt, dass Reifeprüfungen primär als Zugangsschranke zu der mit hohem ökonomischen Ertrag und sozialem Prestige verbundenen hochschulischer Berufsbildung „von oben her“ etabliert wurden und dem materiell-inhaltlichen Motiv der Studierfähigkeit auf Basis allgemeiner Bildung gemäß gymnasialer Lehrpläne (von „unten her“ begründet) erst nachträglich Bedeutung verliehen wurde, so wäre nachhaltig davon Abstand zu nehmen, einen/eine hypostasierte/-n gymnasiale/-n

„Normstudienanfänger/-in“ für hochschulische Curriculumentwicklung anzunehmen. Die diverse Zugangssituation aus dem berufsbildenden höheren Schulwesen würde dies ohnehin nahelegen, ist aber nicht Realität. Harmonisierungsmodule oder Ähnliches wären entsprechend in den Studieneingangsphasen die logische Konsequenz. Untypische Zugänge würden zur Norm.

Die faktischen Gegebenheiten beim Hochschulzugang sind Ausdruck gesellschaftlich vorherrschender Einflussbereiche und von Überzeugung der Höherwertigkeit schulisch erworbener Allgemeinbildung. Dies schlägt sich rechtlich und praktisch in vielfältigen Zugangsbeschränkungen für beruflich Qualifizierte nieder.

Unbestritten sind seit den 1970er-Jahren in Österreich systemisch-strukturell und faktisch erkennbare Veränderungen realisiert worden. Und durch den Ausbau der BHS, die selbst eine Funktion des sozialen Lifts übernehmen, wurde die Zugänglichkeit zu Hochschulen verbessert, ohne jedoch einer tatsächlichen Öffnung derselben.

Das Grundprinzip Hochschulreife muss von Berufserfahrenen oder beruflich Qualifizierten durch ein ausgefeiltes Zulassungsverfahren und/oder ergänzende Prüfungen nachgewiesen werden, denn die gesellschaftlich vorherrschende Grundannahme der Höherwertigkeit schulisch erworbener Allgemeinbildung setzt Studierfähigkeit ungebrochen mit schulischen Reifezeugnissen gleich.

Österreich baut klar auf die Strategie von Doppelqualifikation in der vollschulischen Variante der BHS, aber auch beim konsekutiven Modell der BRP. Ein substanzieller, eigenständiger Beitrag beruflicher Bildung, der einen Hochschulzugang legitimieren würde, ist offensichtlich nicht als Tatbestand akzeptiert, noch weniger breiter Konsens. Die Vermittlungsposition der höheren Schulen, die ihnen im Zuge der „Verstaatlichung“ der Hochschulbildung in den deutschsprachigen Ländern in der Vergangenheit zugewiesen wurde, mussten sie bis heute nicht aufgeben. So wird zwar in Einzelverfahren auch ohne schulische RP Zugang zu Hochschulen ermöglicht, verbleibt aber anhaltend als schmal realisierte Optionen. Die Minderheitssituation führt zu einem Anpassungsdruck auf Individuen, nicht aber für die Hochschulen selbst. Fragen der Fremd- und Selbstselektion sowie der Fairness von Einzelzulassungsverfahren stellen sich hier in weiterer Folge.

Zeigt sich bereits im Rahmen der Vorbereitungen auf die BRP ein deutliches Bild, dass die zusätzlichen Schulungsinhalte (schulische allgemeinbildende Fächer), die für das Erlangen der Maturität vorgeschrieben werden, in der betrieblichen Praxis wenig Relevanz haben und auch berufliche Erfahrung im Unterricht keine Resonanz findet, wiederholt sich dieses Bild bei berufserfahrenen Studierenden in ähnlicher, aber zugleich auch anderer Gestalt. Studierende, die während des Semesters erwerbstätig sind, nennen am häufigsten finanzielle Motive (75% zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten, 59% „Damit ich mir etwas mehr leisten kann“). Demgegenüber möchten etwas mehr als die Hälfte „Berufserfahrung sammeln“ (53%) (UNGER u. a. 2012, S. 162f.), und ein methodisch-didaktisches Anknüpfen hochschulischer Lehre an die Erfahrungen ist (noch) nicht die Regel. Sind Fragen der öffentlichen und privaten Finanzierungsbeiträge zum Hochschulstudium an anderer Stelle zu ver-

handeln, so zeigt doch eine begrenzte Bezugnahme von Arbeitswelt und schulischem Lernen sowie Studium, dass der wechselseitige nicht monetäre Nutzen insbesondere auf fachlich-inhaltlicher Ebene noch ausbaufähig ist. Dies kann jedoch nicht als Einbahnforderung an die Hochschulen alleine bestehen, auch die Arbeitswelt hätte hier ihren Beitrag zu leisten.

Anerkennungen und Anrechnungen beruflicher Kompetenzen und von Erfahrungswissen ist gewiss ausbaufähig und erforderlich. Auf der anderen Seite wird zu beobachten sein, inwiefern dies allzu stark auf unidirektionale Höherqualifizierung hinsteuert, also Anrechnungen zu fachlicher Versäulung führt und frühe Berufswahlentscheidungen, die im österreichischen System abverlangt werden, zementiert. Aktuell scheint dieser Effekt nach Hochschultypen unterschiedlich zu sein. So wählen zum Beispiel rund 54 Prozent der erstmalig immatrikulierenden Studierenden an Universitäten mit einer technischen BHS-Vorbildung auch einen technischen Studiengang, bei den FHs ist dieser Anteil deutlich höher und liegt bei 70 Prozent, bei kaufmännischen BHS-Abschlüssen mit 47 Prozent an Universitäten und 65 Prozent an FHs. Ob dies aber allein ein Effekt von leichterer Anrechnung an FHs ist, wäre zu prüfen.

Bereits prominent artikuliert Ansprüche, nämlich seitens der Hochschulen neue und bisher unterrepräsentierte Zielgruppen anzusprechen (ohne jedoch Berufserfahrene oder beruflich Qualifizierte explizit zu benennen), verweisen auf Voraussetzungen, die weitreichende „Tiefenwirkung“ in die komplexen Strukturen hochschulischer Bildung bedeuten. Diesbezüglich genannte zielgruppenadäquate Lehr- und Lernmethoden sollen dabei „Teil des Selbstverständnisses [sein] wie die zeitliche Flexibilisierung“ (BMUKK u. a. 2011, S. 29). Dem kann beigeplichtet werden; aber inwiefern dieses Ansinnen unter den zunehmend kompetitiven Bedingungen, unter denen Hochschulen heutzutage agieren müssen, realistische Chancen auf Umsetzung hat, sei dahingestellt. Dies gilt insbesondere, weil eine erfolgreiche Verbreiterung des Hochschulzugangs durch pragmatische Lösungen wie Doppelqualifizierung auch ohne weitreichende Änderungen in den Hochschulen möglich ist. Dass diese mimetischen Anpassungsleistungen beruflicher Bildungsgänge an gymnasiale Programmatik den Strukturkonservatismus im Hochschulsystem eher bestärkt, ist wohl ein nicht intendierter Effekt.

Literatur

- BMBF: Zahlenspiegel 2014. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien 2015 – URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2014.pdf?61edo5 (Stand: 29.06.2018)
- BMUKK; BMWF; BMASK; BMWFJ (Hrsg.): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien 2011
- BMWFW: Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2017/18. Wien o. J. – URL: https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/FH-EFPI_bis_17-18.pdf (Stand: 29.06.2018)

- BRÜCKNER, Wolfgang; FRITSCHKE, Andrea; VEICHTLBAUER, Judith: Mobilitätsbarrieren im Kontext des lebenslangen Lernens: Fallbeispiel Studienberechtigungsprüfung – ein Situationsbericht aus der Praxis. Wien 2014
- EGGER, Johann; SPEISER, Irmfried: Die Berufsreifeprüfung als ein Zugang zum Studium: Experteninterviews und Auswertung der an der Universität Wien archivierten Unterlagen 1945 bis 1976; Ergebnisse der Soziologischen Forschungspraktika WS 1977/78 bis WS 1978/79 durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien 1979 – URL: <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=simpleSearch&cqlMode=true&query=idn%3D951126369> (Stand: 29.06.2018)
- ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988
- FACHHOCHSCHULRAT (Hrsg.): Bericht des Fachhochschulrates 2010 (FHR-Jahresbericht 2010) gemäß § 6 Abs. 2 Z. 7 FHSStG, BGBl 1993/340 idgF (Beschluss des FHR vom 14.10.2011). o. O. 2011
- FREITAG, Walburga: Neue Bildungswege in die Hochschule: Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld 2009
- FROMMBERGER, Dietmar u. a.: Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative. In: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn 2012, S. 123–136 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht_DECVET_Durchlaesigkeit_und_Transparenz_foerdern_barrierefrei.pdf (Stand: 29.06.2018)
- GRÄTZ, Wilfrid; KRAFT, Michael: Die Entwicklung des Sektors in den ersten 15 Jahren. In: HOLZINGER H.; JUNGWIRTH, W. (Hrsg.): 15 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Eine Standortbestimmung. Wien 2009, S. 26-38
- GRUBER, Benjamin; SCHMID, Kurt; NOWAK, Sabine: Evaluierung der Berufsakademie. Wien 2015
- HEFFETER, Brigitte; BURMANN, Christoph: Erleichtern ECVET und Bildungsstandards in der Berufsbildung die Durchlässigkeit an der Schnittstelle HAK – weiterführende Ausbildung, insbesondere im tertiären Sektor? Salzburg 2014. – URL: https://www.hak.cc/files/attachments/service_attachments/Endbericht%20DLP_HAK.pdf (Stand: 29.06.2018)
- JISA, Werner: Eine neue „Matura“ – die Berufsreifeprüfung. Erziehung und Unterricht, 1998, S. 382–392
- KLIMMER, Susanne; SCHLÖGL, Peter: Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung. Wien 1999
- KLIMMER, Susanne; SCHLÖGL, Peter; NEUBAUER, Barbara: Die Berufsreifeprüfung: Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Wien 2006

- LACHMAYR, Norbert; MAYERL, Martin: Anrechnungspraxis und -potenziale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor (Projektabschlussbericht). Wien 2014
- LACHMAYR, Norbert; MAYERL, Martin; HÄNTSCHEL, Gregor: Anrechnungspraxis von technischen, kaufmännischen und humanberuflichen BHS-Abschlüssen im hochschulischen Sektor. Wien 2013
- LASSNIGG, Lorenz: Die Ziele für den FH-Sektor und ihre Erfüllung im Aufbauprozess. In LASSNIGG, Lorenz; UNGER, Martin (Hrsg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors. Wien 2005, S. 39–70
- MAYERL, Martin: Die „Berufsmatura“ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen. bwp@, Ausgabe Nr. 23 | Dezember (2012) (Akademisierung der Berufsbildung) – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf (Stand: 29.06.2018)
- PAULSEN, Friedrich: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902. – URL: <https://archive.org/stream/diedeutschenuni00paulgoog#page/n7/mode/2up> (Stand: 29.06.2018)
- SCHERMAIER, Josef: Wirtschaftsförderung durch zentralstaatliche Bildungsmaßnahmen im Vielvölkerstaat Österreich. Zentralanstalten und Staatsgewerbeschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts in Österreich. Frankfurt a. M. 1999
- SCHLÖGL, Peter u. a.: Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Wien 2002
- SCHLÖGL, Peter; LITSCHEL, Veronika: Aktuelle Daten zur Berufsreifeprüfung. Vorbereitungslehrgänge, TeilnehmerInnen, Teil- und Fachbereichsprüfungen, AbsolventInnen. Wien 2015
- SCHMID, Kurt; GRUBER, Benjamin; NOWAK, Sabine: Anerkennung an der Schnittstelle HTL /HLFS – tertiärer Sektor (No. 87). Wien 2014 – URL: <https://www.ibw.at/de/ibw-research-brief/2-ibw-research-brief/rb087/P640-erkennung-an-der-schnittstelle-htl-hlfs--tertiaerer-sektor-2014> (Stand: 29.06.2018)
- STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.): Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2015 – URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf> (Stand: 29.06.2018)
- UNGER, Martin u. a.: Studierendensozialerhebung 2011 – Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BWF) (IHS, Hrsg.) (Bd. 2: Studierende). Wien 2012
- WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH (Hrsg.): Projekt Berufsakademie. Berufsbildung auf Hochschulebene. Wien 2012 – URL: <https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Berufsakademie:-Bildung-auf-Hochschulebene.html> (Stand: 29.06.2018)
- WOLTER, Andrä: Die symbolische Macht höherer Bildung – Der dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: KLUGE, Norbert (Hrsg.): Vom Lehrling

zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene, Oldenburg 1990, S. 49–115

WOLTER, Andrä: Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, Klaus; BOLDER, Axel; DÜSSELDORFF, Kurt (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 2010, S. 199–219

Jakob Kost

► **Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem**

Im Schweizer Berufsbildungssystem sind vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung durchlässiger Bildungslaufbahnen vorgesehen. Diese ermöglichen sowohl horizontale Wechselbewegungen innerhalb der beruflichen Grundbildung wie auch vertikale Wechsel in die Tertiärstufe. Neben der Darstellung dieser Möglichkeiten illustriert der Beitrag anhand von empirischen Analysen, welche Jugendlichen tatsächlich von der Durchlässigkeit profitieren. Dabei wird deutlich, dass in der Schweizer Berufsbildung eine erhebliche Divergenz zwischen den strukturell vorgesehenen Möglichkeiten und der empirisch nachweisbaren Realisierung durchlässiger Ausbildungslaufbahnen besteht. Auf dieser Basis werden bildungspolitische Konsequenzen formuliert und aktuelle Herausforderungen der Berufsbildungsforschung skizziert.

1. Aktualität und Begrifflichkeiten

Durchlässigkeit scheint ein zentrales Merkmal des Schweizer Bildungssystems im Allgemeinen und der Berufsbildung im Speziellen zu sein. Zu diesem Schluss kommt man mindestens dann, wenn man die mediale (BRAND 2009) und bildungspolitische (vgl. BARMETTLER 2008; ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN 2010) oder auch die wissenschaftliche Diskussion (vgl. KOST 2015) verfolgt. Eine gesteigerte Durchlässigkeit wird dabei als Lösung für sehr unterschiedliche Herausforderungen skizziert (KOST 2018). Die Prämissen, auf Basis derer mehr Durchlässigkeit gefordert wird, stellen beispielsweise die sozial selektive Auslese bei Bildungsübergängen (vgl. FROMMBERGER 2009; KOST 2013b), wechselnde Präferenzen von Individuen im Bildungsverlauf (vgl. CORTINA 2003), das lebenslange Lernen an sich (vgl. BARABASCH/DEITMER 2011; FREITAG u. a. 2011) oder auch spezifische Qualifikationsbedürfnisse des Arbeitsmarkts (vgl. BACKES-GELLNER/TUOR 2010) wie beispielsweise der Fachkräftemangel (FROMMBERGER 2009) in den Vordergrund. Damit wird deutlich, dass gänzlich unterschiedliche Zwecke mit einer Förderung der Durchlässigkeit von Bildungssystemen verbunden sind.

Betrachtet man diese Ambiguität in der Verwendungweise, stellt sich die Frage, ob der Begriff der Durchlässigkeit tatsächlich zur Beschreibung eines Sachverhalts brauchbar ist

oder ob er gegenwärtig mehr eine rhetorische Formel darstellt (BRAND 2009). Im wissenschaftlichen Diskurs scheinen sich zwei Verwendungsweisen des Begriffs durchgesetzt zu haben – horizontale und vertikale Durchlässigkeit –, an denen sich auch dieser Beitrag orientiert.

Unter vertikaler Durchlässigkeit werden Möglichkeiten für Übergänge, nach dem Abschluss einer Schulstufe in einen anderen Zweig der nächsthöheren Stufe zu wechseln, zusammengefasst (z. B. von der Berufsbildung auf Sekundarstufe II an eine Fachhochschule). Zu dieser Art der Übergänge liegt der vergleichsweise größte Forschungskorpus sowohl in Deutschland wie auch in der Schweiz vor, insbesondere durch bildungssoziologisch informierte Analysen mit einem Fokus auf soziale Disparitäten bei Wechseln zwischen Bildungsgängen.

Horizontale Durchlässigkeit wird als Wechselmöglichkeit zwischen getrennten – parallel verlaufenden – Bildungswegen in derselben Schulstufe (z. B. innerhalb der Sekundarstufe II) verstanden. Mit dieser Definition sind also alle Wechselmöglichkeiten gemeint, unabhängig davon, ob sie von einzelnen Forschenden als Abbruch und Wiedereinstieg, Aufwärts- oder Abwärtsmobilität, Auf- oder Abstiege oder Dropout gekennzeichnet werden. Solche Wechsel wurden in Deutschland insbesondere innerhalb der dreigliedrigen Sekundarstufe I untersucht (KOST 2018). Die Schweizer Sekundarstufe II, insbesondere mit Fokus auf die Berufsbildung, ist in diesem Aspekt nahezu gänzlich unerforscht.

Dieser Beitrag fokussiert die Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem. In einem ersten Schritt werden hierfür die beiden zentralen Reformen zur Steigerung der Durchlässigkeit in den letzten 20 Jahren skizziert, die Einführung der Berufsmatura und der Passerelle „Berufsmatura – universitäre Hochschulen“. Nach einer Skizzierung des Forschungsstands zu durchlässigen Schul- und Ausbildungslaufbahnen folgt eine empirische Bestandsaufnahme zur horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung. Sie basiert auf Studien, welche in den letzten Jahren entstanden sind (vgl. KOST 2013a, 2013b, 2015 und 2018). Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Hoffnungen, welche mit einer gesteigerten Durchlässigkeit einhergehen, und den Resultaten der empirischen Bestandsaufnahme werden abschließend Herausforderungen und Handlungsfelder gegenwärtiger Bemühungen der Durchlässigkeitsförderung diskutiert.

2. Reformen zur Steigerung der Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung

In den letzten 20 Jahren wurden in der Schweiz zwei große bildungspolitische Reformen implementiert, welche im Kern die Thematik der Durchlässigkeit adressierten. Dabei handelt es sich um die Einführung der Berufsmatura (und in der Folge um die Etablierung von Fachhochschulen) und um die Implementierung der Passerelle „Berufsmatura – universitäre Hochschulen“, also der Ergänzungsprüfung zur Aufnahme in eine Universität. Beide Reformen werden nachfolgend hinsichtlich ihrer Intention und der erzeugten Effekte erläutert.

2.1 Durchlässigkeit durch die Einführung der Berufsmatura

Die Schweizerische Berufsmatura (BM) ermöglicht eine Doppelqualifikation, wie sie nur in wenigen anderen Berufsbildungssystemen vorgesehen ist. Zum einen führt die Arbeit in einem Ausbildungsbetrieb zu einer klar berufsfeldbezogenen Qualifikation der Abgängerinnen und Abgänger (berufliche Grundbildung mit dem Diplom „Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis“ EFZ), zum andern wird durch die vertiefte Allgemeinbildung in den Berufsmaturitätsschulen eine fachbezogene Studienberechtigung für Fachhochschulen erlangt. Im europäischen Vergleich bestehen zwei weitere elaborierte Modelle, die mit der Schweizer Berufsmatura vergleichbar sind: das österreichische Modell der Lehre mit Matura (vgl. DOBROVNIK u. a. 2009) und das norwegische Modell Yrkesveien. Beide ermöglichen, wie die Schweizer Berufsmatura, einen direkten Zugang zum Tertiärsektor (vgl. CEDEFOP 2012).

Die Schweizer Berufsmatura wurde mit der Umsetzung der entsprechenden Verordnung 1993 eingeführt (KIENER/GONON 1998). Diesem Ereignis ging ein langer Aushandlungsprozess voraus, welcher durch die zentralen Akteure der Schweizer Berufsbildung, des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und Berufs- und Ingenieursschulen geprägt war (vgl. KIENER/GONON 1998, S. 28ff.). Die Berufsmatura entwickelte sich aus den Berufsmittelschulen, welche bis zur Einführung der Berufsmaturitätsschulen ungefähr drei Prozent der Lernenden umfasste (ebd.). Zu Beginn der Diskussion um eine stärkere Verzahnung von Berufsbildung und hochschulischer Bildung sind nahezu ausschließlich technische Lehrberufe im Fokus des Interesses. Insofern kann die Geschichte der Berufsmaturität auch als Geschichte der technischen Berufsmaturität gelesen werden (ebd.). Erst mit der Etablierung der technischen Berufsmaturität im ausgehenden 20. Jahrhundert und dem Aufbau von Fachhochschulen wird das Modell der Berufsmaturität auch auf andere Arbeitsfelder (kaufmännische und gewerbliche Ausbildungen, später auch Gesundheit, Soziales und Kunst) ausgeweitet (vgl. GONON 2013). KIENER und GONON (1998) zeigen, dass die Entwicklung der Berufsmaturitätsschulen maßgeblich von zwei Diskussionen vorangetrieben wurde. Auf der einen Seite forderte die Berufsbildungsseite eine stärkere Durchlässigkeit für ihre Absolventinnen und Absolventen in die akademische Weiterbildung respektive an Höhere technische Lehranstalten (HTL). Auf der anderen Seite verbesserten Ingenieursschulen (wie HTL) ihren Status gegenüber Universitäten. Mit dem Wunsch, international vergleichbare Abschlüsse zu erlangen (wie das durch Fachhochschulen in andern Ländern bereits der Fall war) und anerkannt zu werden, forderten Ingenieursschulen zudem, die Vorbildung ihrer Studierenden zu verbessern (vgl. ebd., S. 31ff.). Die Diskussion um die bessere Verzahnung der beruflichen Grund- und Weiterbildung war nicht zuletzt von Argumenten geprägt, den Bildungsbereich „europafähiger“ zu gestalten (vgl. ebd., S. 35). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Entwicklung der Berufsmaturität in der Schweiz im Kontext internationaler bildungspolitischer Reformbestrebungen und der Entwicklung von Fachhochschulen gelesen werden muss (vgl. ebd., S. 55ff.).

Mit Blick auf den Wunsch, durch die Einführung der Berufsmatura die Durchlässigkeit zu erhöhen, lässt sich festhalten, dass in einem ersten Schritt die verbindliche Anerkennung

der BM als Zugangsberechtigung für die HTL für die BM-Absolventen eine erhebliche Verbesserung bedeutete (vgl. KIENER/GONON 1998). Davor variierten die Zulassungsbedingungen und -verfahren zwischen den Ingenieursschulen deutlich.

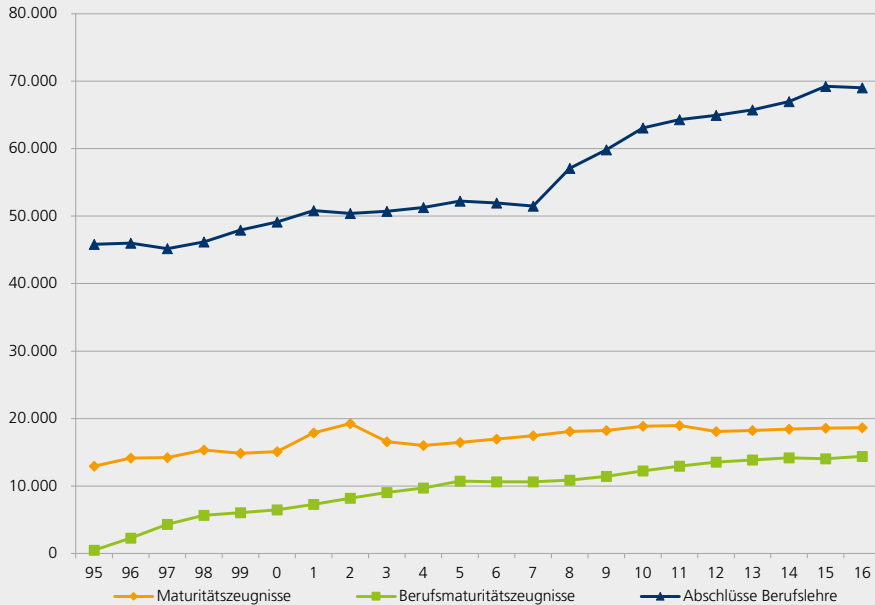
2.2 Aktuelle Herausforderungen der Berufsmatura

Neben der Einführung der ausbildungsbegleitenden Berufsmatura (BM I) als Regelfall entwickelte sich ab 1995 die Berufsmaturität II (BM II) als zweiter Weg (GONON 2013). Die BM II wird in einem Jahr vollzeitschulischen Unterrichts oder auch berufsbegleitend nach dem Ausbildungsabschluss im teilzeitlichen Schulbesuch erworben, sie gehört aber formal zum Berufsbildungsstrang der Sekundarstufe II. Während seit 2004 die Zahl der BM I Absolventinnen und Absolventen auf gleichbleibendem Niveau stagnierte, entwickelte sich die BM-II-Quote weiter und nähert sich kontinuierlich jener der BM I an. Im Jahr 2004 absolvierten über 65 Prozent die BM I ausbildungsbegleitend, 2013 waren es weniger als 55 Prozent (SBFI 2015). Geht dieser Trend weiter, wird die Berufsmaturität im Anschluss an die berufliche Grundbildung (BM II) in wenigen Jahren die BM I als Regelfall ablösen. Dies ist insbesondere deshalb von Interesse, weil bei der BM I die Ausbildungskosten von den Individuen, dem Staat und den Betrieben finanziert werden, bei der BM II hingegen werden die Kosten ausschließlich durch die Individuen und den Staat getragen.

Insgesamt entwickelte sich der Abschluss „Berufsmaturität“ in den letzten 20 Jahren so, dass er von einem Randphänomen, in den 1990er-Jahren, zu einem beliebten Bildungstitel wurde, der sich in der quantitativen Bedeutung der gymnasialen Matur immer mehr annähert (vgl. Abbildung 1). Diese Darstellung verdeutlicht auch, dass das Wachstum der Maturitätsquote (gymnasiale und berufliche Maturität zusammen) maßgeblich durch die Einführung der Berufsmatura zu erklären ist.

Eine zentrale Herausforderung stellen aktuell starke kantonale Differenzen in der Berufsmaturitätsquote dar, welche letztlich dazu führen, dass die Wahrscheinlichkeit, von der Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung zu profitieren, stark an den Standortkanton des Ausbildungsbetriebs und damit an den Wohnort gekoppelt ist (KOST/LÜTHI/FISCHER 2017). Bei einer durchschnittlichen Berufsmaturitätsquote von schweizweit 15,1 Prozent (Stand 2015) zeigen sich interkantonal deutliche Disparitäten. Im unteren Segment liegen dabei Westschweizer Kantone (Waadt 11,3%, Genf 11,3%) oder Basel-Stadt mit 7,6 Prozent. Im italienischsprachigen Kanton Tessin hingegen erlangen 22,4 Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung eine Berufsmatura (Bundesamt für Statistik, Abschlüsse 2018). Zudem können erhebliche Geschlechterdifferenzen in den verschiedenen Profilen der Berufsmaturitätsschulen nachgewiesen werden. So finden sich unter allen männlichen Absolventen 50 Prozent im technischen Profil und 40 Prozent im kaufmännischen, die anderen Profile werden nur von 10 Prozent der Männer gewählt. Bei den Absolventinnen sind 60 Prozent im kaufmännischen und 20 Prozent im gesundheitlich-sozialen Profil (die restlichen 20% verteilen sich auf die gewerblichen und technischen Profile) (KOST/LÜTHI/FISCHER 2017).

Abbildung 1: Entwicklung der Berufsmaturität in der Schweiz seit 1995



Quelle: Bundesamt für Statistik, eigene Darstellung

Mit Blick auf die Durchlässigkeit Richtung Hochschulen, welche mit der Einführung der BM angestrebt wurde, lässt sich ein ernüchterndes Fazit ziehen. Nur gerade 54 Prozent der Absolventinnen und Absolventen wechseln nach dem Abschluss an eine Fachhochschule (FH) (vgl. SBFI 2015). Die Wahrscheinlichkeit, diesen Übertritt zu vollführen, ist in den ersten beiden Jahren nach dem BM-Abschluss am höchsten, danach nimmt die Wahrscheinlichkeit eines Übertritts deutlich ab (vgl. BARMETTLER 2008). Dies wird zusätzlich durch den Umstand akzentuiert, dass Fachhochschulen nicht nur Berufsmaturandinnen und -maturanden aufnehmen. Der Anteil an Absolvierenden der BM an allen FH-Studierenden liegt bei 35 bis 40 Prozent. Ebenso hat ein bedeutender Teil der FH-Studierenden eine gymnasiale Matura oder ist über ein Aufnahmeverfahren (Prüfung, Sur-dossier-Zulassung etc.) zum Studium zugelassen worden (vgl. BRAND 2009). Diese Entwicklungen entsprechen denn auch nicht den Erwartungen der Schweizer Bildungspolitik (vgl. STRAHM 2014).

2.3 Passerelle „Berufsmaturität – universitäre Hochschulen“

Neben der Einführung der Berufsmatura erfolgte zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine weitere Reform, welche die Durchlässigkeit des Bildungssystems betraf. Im Jahr 2004 führte

der Bundesrat mit einer Verordnung die Anerkennung der Berufsmaturität als Zulassungsberechtigung für Universitäten nach bestandener Ergänzungsprüfung (Passerellenprüfung in den Fächern erste und zweite Landessprache oder Englisch, Naturwissenschaften und Geistes- und Sozialwissenschaften) ein (vgl. DUBS 2005). Obwohl die Passerellenprüfung ursprünglich als Ergänzungsprüfung geplant war, entspricht ihre aktuelle Umsetzung eher einer Zulassungsprüfung (ebd.).

Fokussiert man die Frage, in welchem Umfang Personen mit einer Berufsmaturität von diesem Weg Gebrauch machen, muss man mit Ernüchterung feststellen, dass die bildungspolitischen Hoffnungen, mit denen dieser Übergang verbunden wurde, nicht erfüllt wurden. Rund 4,7 Prozent aller Berufsmaturanden erreichten 2015 den Passerellen-Ausweis (BFS 2016). Die einzige verfügbare wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Passerelle ist eine Evaluation aus dem Jahr 2007 (vgl. GROB/LEU/KRICHHOFF 2007). Diese zeigt unter anderem, dass die Erfolgsquote für das Bestehen der „Ergänzungsprüfung“ bei rund 70 Prozent liegt. Die Eltern der Absolventinnen und Absolventen der Ergänzungsprüfung wiesen durchschnittlich ein niedrigeres Bildungsniveau als die Eltern von Absolvierenden der gymnasialen Maturität auf (vgl. GROB/LEU/KIRCHHOFF 2007, S. 41). Somit kann der Passerelle ‚Berufsmatura – universitäre Hochschule‘ eine gewisse Öffnung für soziale Mobilität attestiert werden. Dies muss jedoch vor dem Hintergrund der insgesamt niedrigen Zahlen an Personen, die diesen Weg vollführen, gelesen werden.

2.4 Horizontale Durchlässigkeit in der Sekundarstufe II

Neben dem Feld der vertikalen Durchlässigkeit ist jenes der horizontalen Durchlässigkeit innerhalb der Schweizer Sekundarstufe II noch weniger beforscht. So liegt weder zu Wechselbewegungen innerhalb der Berufsbildung noch zu solchen zwischen der Berufsbildung und allgemeinbildenden Schulen ein systematischer Forschungskorpus vor.

Für das Gymnasium zeigen Analysen zu Regelschuldauern, dass Kantone mit hoher Maturitätsquote (z. B. Genf, Tessin) viele Schülerinnen und Schüler aufweisen, welche nicht in der Regelschuldauer das Gymnasium verlassen (z. B. STOCKER 2006). STOCKER (2006) quantifiziert sie für den Kanton Waadt mit 20 bis 30 Prozent, wobei sowohl Ausstiege wie auch Klassenwiederholungen enthalten sind. Es ist zudem bekannt, dass die Abbruchraten in der Schweiz sprachregional stark variieren. Bisher liegt jedoch nur eine Studie vor, welche Bildungsverläufe nach dem Abbruch eines Gymnasiums beleuchtet. STAMM (2012) illustriert mit Daten einer Schweizer Studie zu Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern, dass der Wiedereinstieg von Dropouts deutlich häufiger jenen Jugendlichen gelingt, welche einen mittleren oder hohen sozioökonomischen Status haben, davor keine Klasse wiederholen mussten und eine durchschnittliche Delinquenzbereitschaft zeigten. Das Geschlecht, die Nationalität oder der besuchte Schultyp schienen den Wiedereinstiegsprozess nicht zu beeinflussen. Andere Analysen konzentrierten sich bisher stärker auf die Gründe des Abbruchs (vgl. STAMM 2010) und weniger auf die weiteren Bildungsverläufe nach einem Ausstieg.

Der berufsbildende Zweig der Sekundarstufe II ist ein wenig besser beforscht. Wechsel von Ausbildungsgängen oder -betrieben gehen in der Schweiz immer, auch wenn eine direkte Anschlusslösung besteht, mit der Auflösung des Lehrvertrags einher (vgl. SCHMID/STALDER 2008; RASTALDO/AMOS/DAVAUD 2009). STALDER und SCHMID (2006) illustrieren am Beispiel des Kantons Bern nach Ausbildungsberuf stark variierende Ausmaße von Lehrvertragsauflösungen: zwischen 12 Prozent bei kaufmännischen Angestellten bis zu knapp 40 Prozent bei Servicefachangestellten. In der Bildungsberichterstattung wird insbesondere auf die regionalen Schwankungen der Lehrabbruch- und Wiedereinstiegsquoten sowie auf die Bedeutung der regionalen Arbeitsmärkte hingewiesen (vgl. SKBF 2014).

Lehrvertragsauflösungen und Wiedereinstiege sind in der Schweiz insbesondere im Kanton Bern gut untersucht. SCHMID und STALDER (2008) zeigen, dass gut 40 Prozent der Jugendlichen innerhalb von zwei Monaten nach der Lehrvertragsauflösung wieder in einer zertifizierenden Sekundarstufe-II-Ausbildung sind. Dabei handelt es sich zum grössten Teil um Jugendliche, die nicht den Lehrberuf, sondern den Betrieb wechseln. Innerhalb von sechs Monaten haben rund 50 Prozent der Jugendlichen eine neue Ausbildung begonnen und innerhalb der ersten drei Jahre sind es nahezu 80 Prozent. Die Wahrscheinlichkeitskurve für einen Wiedereinstieg flacht aber ab zwölf Monaten nach dem Ausstieg aus dem Lehrvertrag deutlich ab. Die Autorinnen zeigen dabei (vgl. STALDER/SCHMID 2006; SCHMID/STALDER 2008), dass die Wahrscheinlichkeit für einen Wiedereinstieg bei Schweizer Jugendlichen deutlich höher ist als bei ausländischen Jugendlichen. Gleiches gilt für Jugendliche, die einen anforderungsreichen Sekundarstufe-I-Schultyp besuchten, und solche mit Eltern, die mindestens einen Sekundarstufe-II-Abschluss oder einen höheren Bildungsgrad aufweisen (vgl. SCHMID/STALDER 2008). SCHMID und STALDER (2012) zeigen zudem, dass Wiedereinstiege innerhalb von einem Jahr zu jeweils etwa 40 Prozent auf Wechsel zwischen Ausbildungsbetrieben im selben Ausbildungsberuf und Umstufungen zwischen (mehr oder weniger kognitiv anspruchsvollen) Ausbildungen im selben Berufsfeld zurückzuführen sind und nur etwa 20 Prozent aller Wiedereinstiege mit einem Berufswechsel einhergehen. Untersuchungen zu Wechselbewegungen zwischen der Berufsbildung und dem allgemeinbildenden Zweig der Sekundarstufe II liegen jedoch bisher nicht vor.

3. Restriktionen der Realisierung durchlässiger Ausbildungslaufbahnen

Insgesamt wurden für die Schweizer Berufsbildung bisher nur wenige Studien realisiert, welche explizite Aussagen dazu machen, welche Jugendlichen tatsächlich von den strukturell vorgesehenen Möglichkeiten der Durchlässigkeit profitieren. Die wenigen bestehenden Auseinandersetzungen mit der Thematik zeigen, dass Jugendliche, die Wechselbewegungen vollführen wollen, mit unterschiedlichen Hürden konfrontiert sind. Eine Studie von SCHMID und GOGON (2011) diskutiert mögliche Effekte der sozialen Herkunft für die Entscheidung, nach der Berufsmatura an eine Fachhochschule überzutreten. Demzufolge würden Jugendliche aus Arbeiterfamilien, unter Kontrolle ihrer schulischen Kompetenzen, deutlich seltener an eine Fachhochschule eintreten als Jugendliche aus höheren sozialen Schichten. Zudem

scheinen Jugendliche, welche einen Sekundarstufe-I-Schultyp mit niedrigerem Anforderungsniveau besuchten, an Fachhochschulen deutlich untervertreten zu sein. Analysen von SCHUMANN (2011) und KOST (2013a) zur Vorhersage des Abschlusses einer Berufsmatura und des Übertritts an eine Fachhochschule zeigen mit denselben Daten deutliche Herkunftseffekte beim Erlangen einer Berufsmatura, und KOST (2013a) konstatiert im Gegensatz zu SCHMID und GOGON (2011) eine deutliche Ablenkung von Frauen, also Ausstieg aus dem Bildungssystem und Einstieg in den Arbeitsmarkt, beim Übertritt in die Fachhochschulen.

Die Problematik von sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang scheint gesamteuropäisch in der Berufsbildung verbreitet zu sein (vgl. CEDEFOP 2012). Für die Berufsbildung liegen jedoch – gemessen an der Zahl der Studien im allgemeinbildenden Sektor – nur wenige Untersuchungen vor. In Österreich beispielsweise konnte BACHER (2003) insbesondere konsistente Geschlechtseffekte im weiterführenden Schulsystem beobachten. So würden männliche Jugendliche unabhängig des sozioökonomischen Status und Jugendliche beider Geschlechter mit niedrigem sozioökonomischem Status seltener weiterführende Schultypen (Allgemeinbildende höhere Schulen AHS und Berufsbildende höhere Schulen BHS) besuchen. Zudem war in ländlichen Regionen die Bildungsbeteiligung in weiterführenden Schultypen unterdurchschnittlich.

Wenn im Folgenden danach gefragt wird, wie es gegenwärtig um die Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung steht, müssten demnach die oben formulierten Aspekte, also das Geschlecht, die soziale Herkunft, die schulische Vorbildung und die Bildungsaspirationen, mitberücksichtigt werden.

4. Empirische Bestandsaufnahme zur Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung

Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung von Durchlässigkeit im Schweizer Bildungssystem und dem Umstand, dass bisher nur wenige Studien zu dieser Thematik vorliegen, interessiert, in welchem Ausmaße Jugendliche von den Möglichkeiten der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit Gebrauch machen.

Für diese Fragen werden Daten der Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben)¹ in einer Sekundäranalyse ausgewertet. Das TREE-Panel ist ein auf der Stichprobe der PISA-2000-Studie aufbauendes Follow-up. Im Anschluss an die PISA-2000-Erhebung wurden jährlich (bis 2007 und danach nochmals 2010) Daten zu Verläufen der schulischen und beruflichen Laufbahn und vielfältige Kontextinformationen erhoben (zuerst mit standardisierten Fragebogen und später mit CATI). Für die vorliegenden Analysen zur horizontalen Durchlässigkeit in der Sekundarstufe II wurden mit

1 Die Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, www.tree-ch.ch) läuft seit 2000 und wurde bisher durch den Schweizerischen Nationalfonds, die Universität Basel, das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, das Bundesamt für Statistik sowie die Kantone Bern, Genf und Tessin finanziert. Datensatz verteilt durch: Datenservice, FORS, Lausanne.

der gesamten Stichprobe (N=6.343) gewichtete Analysen durchgeführt, für die Analysen der vertikalen Durchlässigkeit wurde ein Subsample der Gesamtstichprobe gewählt. Dabei wurden Fälle berücksichtigt, welche als Erst- oder Zweitabschluss auf der Sekundarstufe II eine berufliche Grundbildung abschlossen und in der Sekundarstufe I einen leistungsdifferenzierten Schultyp besuchten (N=2.122). Aufgrund erheblicher interkantonaler Differenzen in der Organisation der Sekundarstufe I wurden die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I in solche mit grundlegenden und erweiterten Anforderungen rekodiert. Die Lesekompetenzskala entspricht den PISA-Lesetestscores. Für den sozioökonomischen Status wurde der höchste ISEI-Wert (International Socio-Economic Index of Occupational Status; vgl. GANZEBOOM u. a. 1992) der jeweiligen Familie berücksichtigt, die Aspirationen sind auf derselben Skala ausgedrückt. Die Jugendlichen wurden gefragt, welche berufliche Position sie mit 30 Jahren innehaben möchten. Diese Angaben wurden dann (durch das PISA-Konsortium) in die ISEI-Skala überführt.

4.1 Analysen zur horizontalen Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung

Wie weiter oben ausgeführt, besteht bisher keine Studie, welche die horizontalen Wechselbewegungen in der Sekundarstufe II im Allgemeinen und der Berufsbildung im Speziellen beleuchtet hätte. Insofern ging es in diesen Analysen darum, das Phänomen mit einem verfügbaren Datensatz zu beschreiben.

Tabelle 1: Schul- und Ausbildungswechsel innerhalb der Sekundarstufe II (in %)

	2001–2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005
<i>Wechsel von der Berufsbildung in...</i>				
Handels-/Fachmittelschulen und Gymnasien	0,7%	0,3%	0,2%	0,2%
<i>Wechsel von der Handelsmittelschule in...</i>				
Berufsbildung	7,8%	3,1%	1,1%	> 0,1%
<i>Wechsel von der Fachmittelschule in...</i>				
Berufsbildung	11,3%	9,3%	7,5%	8,5%
<i>Wechsel vom Gymnasium in...</i>				
Berufsbildung	1,7%	0,6%	0,8%	0,7%
Gewichtete TREE-Daten, eigene Berechnungen				

In Tabelle 1 ist dargestellt, wie groß die Anteile von Schülerinnen und Schülern respektive Auszubildenden eines Bildungsgangs sind, welche jeweils innerhalb eines Jahres einen Ausbildungswechsel vollführen. Dabei zeigt sich, dass horizontale Durchlässigkeit in der Sekundarstufe II insbesondere Wechsel aus der Handels- respektive Fachmittelschule bedeutet. Die Berufsbildung kann, mit Wechselraten weit unter einem Prozent pro Jahr, gegenüber ande-

ren Bildungstypen kaum als durchlässig beschrieben werden. Ähnliches gilt für das Gymnasium, wenn auch in etwas weniger starkem Ausmaße.

Die in Tabelle 1 konstatierte kleine Anzahl an Wechselbewegungen aus der Berufsbildung heraus liegt auch darin begründet, dass ein bedeutender Teil der Wechselbewegungen in der beruflichen Grundbildung nicht zu einem Wechsel in einen anderen Schultyp führt, sondern innerhalb des Systems der beruflichen Grundbildung geschieht. Wechsel in der beruflichen Grundbildung (Tabelle 2) scheinen hier vorrangig Wechsel zwischen Ausbildungsbetrieben ohne Berufswechsel zu betreffen, sie pendeln zwischen 5,5 Prozent und 7,8 Prozent. Insgesamt bewegen sich die Wechselquoten zwischen 10,8 Prozent und 14,8 Prozent.

Tabelle 2: Wechsel innerhalb der Berufsbildung (in %)

	2001–2002	2002–2003	2003–2004
Betriebs- ohne Berufswechsel	7,8%	5,6%	5,5%
Berufs- ohne Betriebswechsel	3,2%	2,4%	3,4%
Berufs- und Betriebswechsel	3,9%	3,3%	1,9%
Wechsel total	14,9%	11,3%	10,8%

Gewichtete TREE-Daten, eigene Berechnungen

Das System der beruflichen Grundbildung weist also durchaus eine gewisse Öffnung und Durchlässigkeit auf. Diese scheint jedoch nicht zu Wechseln in allgemeinbildende Schultypen der Sekundarstufe II zu führen. Vielmehr deuten die verfügbaren Daten darauf hin, dass es sich um eine Binnenöffnung des Berufsbildungssystems handelt.

4.2 Analysen zur vertikalen Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung

Insbesondere durch die Berufsmatura und den seit Ende der 1990er-Jahre geschaffenen Fachhochschulsektor wurden vertikale Wechsel von der beruflichen Grundbildung an Hochschulen möglich. Vor diesem Hintergrund interessiert insbesondere die Frage, ob alle Absolvierenden einer Berufsmatura in ähnlichem Maße diese Möglichkeiten nutzen oder ob dies selektiv geschieht.

Zur Beurteilung dieser Frage, also einer Serie von Bildungsentscheidungen, wurde ein Pfadmodell in MPlus (Version 6: MUTHÉN/MUTHÉN 2010) gerechnet. Dieses Vorgehen hat einige Vorteile gegenüber logistischen Regressionen (z. B. Berechnung indirekter und direkter standardisierter Effekte).

Auf Basis der im Abschnitt 3 vermuteten Restriktionen der Realisierung von durchlässigen Bildungswegen wurde folgendes Pfadmodell gerechnet.

Tabelle 3: Pfadmodell zum Abschluss einer Berufsmaturität und Eintritt in eine Fachhochschule

Direkte Effekte				
	Abschluss der BM		FH-Eintritt	
	Stand. Effekt	Stand. Fehler	Stand. Effekt	Stand. Fehler
Sozioökonomischer Status	.107***	.002	.066*	.004
Geschlecht	.088**	.065	.162***	.108
Schultyp Sekundarstufe 1	.316***	.059	-	-
Lesekompetenz	.185***	.041	-	-
Bildungsaspirationen	.150***	.002	-	-
Indirekte Effekte				
Sozioökonomischer Status			.077***	.002
Geschlecht			.063**	.070
Schultyp Sekundarstufe 1			.119***	.046
Lesekompetenz			.227***	.066
Bildungsaspirationen			.108***	.003

Modellfitindices: R² Abschluss der BM=.30; R² FH Eintritt=.66; c²=2785.879, df=20, p<.000; RMSEA<.005; CFI/TLI>.995.

Kodierung Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1; Schultyp: Sekundarstufe I Schultyp mit grundlegenden Anforderungen = 0, Sekundarstufe I Schultyp mit erweiterten Anforderungen = 1

Gewichtete TREE-Daten, eigene Berechnungen; N=2122. Dargestellt sind ausgewählte standardisierte direkte und indirekte Pfadkoeffizienten (robust weighted least squares estimator), Standardfehler und Signifikanzniveaus: *=p<.05, **=p<.01, ***=p<.001

Das Modell verdeutlicht, dass für den Abschluss einer Berufsmatura bei Weitem nicht nur die schulische Leistung von Bedeutung ist. Vielmehr gehen ebenfalls starke Effekte von der sozialen Herkunft ($\beta = .107$), dem Geschlecht ($\beta = .088$) und dem besuchten Schultyp der Sekundarstufe I aus ($\beta = .316$). Letzteres verdeutlicht die zentrale Bedeutung von früher schulischer Selektion als Restriktion von Durchlässigkeit. Bei gleicher Leistung scheinen demnach Jugendliche mit einem anspruchsvolleren Schultyp deutlich häufiger eine Berufsmatura zu erreichen. Auf der rechten Seite der Tabelle 3 finden sich die Koeffizienten für die Vorhersage des Fachhochschuleintritts. Analog zum Abschluss der Berufsmatura finden sich auch hier deutliche Effekte der sozialen Herkunft ($\beta = .066$) und des Geschlechts ($\beta = .162$). Letzteres ist als Untervertretung von Frauen zu verstehen. Mit Blick auf die indirekten Effekte zeigt sich, dass nicht nur der BM-Abschluss vom Sekundarstufen-I-Schultyp und den Bildungsaspirationen beeinflusst wird, sondern ebenso die Entscheidung für respektive gegen einen Fachhochschuleintritt. Die Selektion in die Sekundarstufe I nach der 6. Klasse hat also für die Nutzung der strukturell vorgesehenen Durchlässigkeit auch acht Jahre später immer noch einen deutlichen Effekt.

5. Diskussion

Der Beitrag verfolgte ein doppeltes Erkenntnisinteresse. In einem ersten Schritt wurde dargestellt, welche Formen der Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem vorhanden sind und wie sie sich entwickelt haben. Im zweiten Schritt wurde mit Daten einer repräsentativen Jugendstudie der Schweiz analysiert, in welchem Ausmaße Jugendliche von der Möglichkeit von horizontalen Wechseln innerhalb der Sekundarstufe II Gebrauch machen. Zudem wurde gefragt, inwiefern die institutionalisierte Form der vertikalen Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem – von der Lehre über eine Berufsmatura an eine Fachhochschule – genutzt wird und ob dabei Effekte der sozioökonomischen Herkunft, des Geschlechts oder des besuchten Schultyps der Sekundarstufe I nachgewiesen werden können.

Der Blick auf die Einführungsgeschichte der Berufsmatura zeigt, dass diese aus vielfältigen Profilierungsbedürfnissen innerhalb der Schweizer Berufsbildung und in Zusammenhang mit der Entwicklung und der Etablierung von Fachhochschulen entstand. Daneben bestehen aber deutliche Bezüge zu internationalen Entwicklungen, wie sie auch in anderen europäischen Ländern beobachtbar sind und, wie im Fall von Österreich, sogar zu ähnlichen Ergebnissen führten. Die aktuellen Herausforderungen zeigen sich insbesondere in massiven sprachregionalen und kantonalen Unterschieden in den Berufsmaturitätsangeboten und damit auch den entsprechenden Quoten von Abschlüssen. Jedoch wechseln bei Weitem nicht so viele Jugendliche nach der Berufsmatura an eine Fachhochschule (54%), wie dies bei der Einführung erhofft wurde. Die hier vorliegenden statistischen Analysen illustrieren zudem deutliche soziale und geschlechtliche Disparitäten, zu Ungunsten von Frauen und Personen aus niedrigeren sozialen Schichten. Die massive Ablenkung von Frauen nach der Berufsmatura in den Arbeitsmarkt kann aus sehr vielen Perspektiven interpretiert werden. Der Blick auf die Entwicklung von Fachhochschulstudiengängen zeigt eine lange Dominanz von technischen Bildungsgängen. Das Angebot an Studiengängen, welche von Frauen besucht werden, entwickelt sich jedoch laufend weiter. Zudem könnte die niedrige Frauenquote bei den Motiven für die Wahl, eine Berufsmatura zu absolvieren, liegen. So könnte die intellektuelle Anregung in der Berufsmaturitätsschule ein wichtiges Motiv sein und weniger die spätere Verwertbarkeit des Abschlusses. Weitere Interpretationen schließen Fragen nach der Vereinbarkeit von Familien- und Arbeitstätigkeit mit ein (vgl. Kuster/WEBER 2011).

Bedeutsam für die gesamte Durchlässigkeitsdebatte scheinen die Befunde zur horizontalen Durchlässigkeit zwischen allgemeinbildenden Schultypen und der Berufsbildung. Während kaum Wege aus dem Berufsbildungssystem in andere Ausbildungstypen der Sekundarstufe II führen, finden sich die größten Wechselbewegungen in die Berufsbildung und innerhalb der Berufsbildung. Das System beruflicher Grundbildung scheint somit durchaus eine Binnenöffnung vorzuweisen, wirkt aber gegenüber anderen Typen geschlossen. Diese Befunde verdeutlichen, dass trotz den etablierten Möglichkeiten für vertikal durchlässige Ausbildungswege in der Berufsbildung deutliche soziale Disparitäten beim Hochschulzugang bestehen. Durchlässige Ausbildungswege scheinen soziale Disparitäten in der Bildungs-

beteiligung nicht zu minimieren. Vielmehr zeigen sich Benachteiligungsmuster, welche auch bei anderen Übergängen bereits vielfach belegt wurden (GLAUSER 2015; JÄPEL 2017).

Diese Herausforderungen scheinen langsam in der Bildungspolitik wahrgenommen zu werden. So fordert Strahm: „Das Talentpotenzial von Abschlussinhaberinnen und Abschlussinhabern von EFZ+BM² ist also schlecht ausgeschöpft. Mehr Animation zum Studium, mehr Betriebspraktika für Frauen, allenfalls mehr Stipendien [...] müssten als Fördermassnahmen zur Potenzialausschöpfung anvisiert werden“ (STRAHM 2014, S. 189). Dass ein Ausbau des Stipendienwesens die beschriebenen sozialen Herkunftseffekte verringern könnte, wird in letzter Zeit auch vermehrt in bildungssoziologischen Studien thematisiert (vgl. MÜLLER/POLLAK 2010).

Die vorliegenden Befunde können abschließend aus zwei Perspektiven kommentiert werden. Auf der einen Seite zeigt die Einführung der Berufsmatura, dass Reformen innerhalb des Berufsbildungssystems und die Einführung neuer Ausbildungsmodelle tatsächlich die Durchlässigkeit steigern können. So wurden mit dieser Reform – und der damit zusammenhängenden Einführung von Fachhochschulen – sowohl die Maturitätsquote wie auch die Quote tertiär ausgebildeter Personen gesteigert. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Erwartungen, welche mit der Förderung der Durchlässigkeit verbunden werden, oftmals überzogen sind und dass zentrale Herausforderungen der Bildungssysteme wie z. B. regionale, geschlechtliche oder soziale Disparitäten nicht erst auf der Sekundarstufe II durch neue Bildungsangebote der Berufsbildung behoben werden können. Dies verdeutlicht, dass die einseitige Nutzung der Durchlässigkeit möglicherweise auch mit den Selektionspraktiken während der obligatorischen Schulzeit zu tun hat, genauso wie die Wirkung stereotyper Geschlechtsrollenbilder. Alle diese Herausforderungen lassen sich nicht mit einer erhöhten Durchlässigkeit lösen. Gut durchdachte Durchlässigkeitsförderung kann aber einen Teil dazu beitragen.

Literatur

- BACHER, Johann: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 28 (2003) 3, S. 3–32
- BACKES-GELLNER, Uschi; TUOR, Simone: Gleichwertig, andersartig und durchlässig? Bildungskarrieren im schweizerischen Bildungssystem. *Die Volkswirtschaft* (2010) 7/8, S. 43–46
- BARABASCH, Antje; DEITMER, Ludger: Die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und hochschulischer Bildung: Übergangsansätze aus vier Ländern. In *bwp@ Spezial* 5. (2011) – URL: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws28/barabasch-deitmer/> (Stand: 09.10.2018)

2 Also die Kombination einer Berufslehre (berufliche Grundbildung mit dem Abschluss Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) mit dem Abschluss einer Berufsmaturitätsschule.

- BARMETTLER, Hugo: Zusammenarbeit, Durchlässigkeit und Transparenz – Grundzüge der schweizerischen Berufsbildungsreform. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 37 (2008) 4, S. 31–34
- BRAND, Andreas: Die Berufsmaturität als „Königsweg“ zur Fachhochschule. *Panorama* (2009) 7, o. S. – URL: <https://edudoc.ch/record/33332/files/6518da.pdf> (Stand: 09.10.2018)
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS): Bildungsabschlüsse. Ausgabe 2016. Neuenburg 2016
- CEDEFOP: Durchlässige Bildungssysteme bauen Barrieren ab und eröffnen mehr Chancen. Thessaloniki (2012) URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9072_de.pdf (Stand: 09.10.2018)
- CORTINA, Kai S.: Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 1, S. 127–141
- DOBROVNIK, Franz u. a.: Lehre mit Matura. Eine Befragung von Lehrlingen und Lehrbetrieben. Bericht 2007/08. Klagenfurt 2009
- DUBS, Rolf: Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung. Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Bern 2005
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN: Antwort auf die Interpellation Baltensperger: Wie durchlässig ist die Oberstufe? Bern 2010 – URL: <http://www.gr.be.ch/etc/designs/gr/media.cdwsbinary.DOKUMENTE.acq/bd5ec11a42404ad09aa85f6c307d4669-332/3/PDF/2010.RRGR.1079-Vorstossantwort--33014.pdf> (Stand: 09.10.2018)
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011
- FROMMBERGER, Dietmar: „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründung, Modelle und Kritik. *bwp@* (2009). URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (Stand: 09.10.2018)
- GANZEBOOM, Harry P.; DE GRAAF, Paul; TREIMAN, Donald: A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21 (1992) 1, S. 1–56
- GLAUSER, David: Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Wiesbaden 2015
- GONON, Philipp: Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: MAURER, Markus; GONON, Philipp (Hrsg.), Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bern 2013, S. 119–145
- GROB, Alexander; LEU, Erich; KRICHHOFF, Esther: Evaluation Passerelle Berufsmaturität – Universitäre Hochschulen. Basel 2007
- JÄPEL, Franziska: Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung. Bern 2017
- KIENER, Urs; GONON, Philipp: Die Berufsmatura als Fallbeispiel schweizerischer Bildungspolitik. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33 Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Aarau (1998): SKBF

- KOST, Jakob: Does promoting permeability decrease social inequality in VET? Promises and pitfalls of a widespread idea. In: HOFMANN, Christine (Hrsg.): *Apprenticeship in a Globalised World. Premises, Promises and Pitfalls*. Münster 2013a, S. 195–198
- KOST, Jakob: Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (2013b) 3, S. 473–492
- KOST, Jakob: Vertikale Durchlässigkeit im System beruflicher Grund- und Weiterbildung – Effekte auf soziale Disparitäten und den Fachkräftemangel. In: STOCK, Michaela u. a.: (Hrsg.): *Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung*. Innsbruck 2015, S. 338–353
- KOST, Jakob; LÜTHI, Fabienne; FISCHER, Jan: Die Berufsmaturitätsquote zwischen Volatilität und Stabilität – eine bildungspolitische Herausforderung. *Newsletter der SGAB – Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung*, 2017, S. 1–6
- KOST, Jakob: *Erreichte und Verpasste Anschlüsse. Zur Durchlässigkeit der Schweizer Sekundarstufe II*. Bielefeld 2018
- KUSTER, Sascha; WEBER, Bernhard. Die EVD-Fachkräfteinitiative. Für eine Kohärenz von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. *Die Volkswirtschaft* (2011) 12, S. 21–24
- MÜLLER, Walther; POLLAK, Reinhard. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Wiesbaden 2010*, S. 305–344
- MUTHÉN, Linda; MUTHÉN, Bengt: *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA, 2010
- RASTALDO, François; AMOS, Jacques; DAVAUD, Clairette: *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genf 2009
- SCHMID, Evi; GONON, Philipp: Übergänge in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz. *bwp@Spezial* 5 (2011) – URL: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/kv/schmid-gonon/> (Stand: 09.10.2018)
- SCHMID, Evi; STALDER, Barbara: *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg*. Bern 2008
- SCHMID, Evi; STALDER, Barbara E.: Dropping Out from Apprenticeship Training as an Opportunity of Change. In: TYNJÄLÄ, Päivi; STENSTRÖM, Marja-Leena; SAARNIVAARA, Marjatta (Hrsg.): *Transitions and Transformations in Learning and Education*. New York 2012, S. 117–130
- SCHUMANN, Stephan: Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 2, S. 246–268
- SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (SKBF): *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau 2014
- STAATSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND INNOVATION (SBFI): *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz*. Bern 2015
- STALDER, Barbara; SCHMID, Evi: *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern 2006

- STAMM, Margrit: Vom „Out“ zum „In“. Wenn Schulabbrecher zu Wiedereinsteigern werden. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 10 (2012) 1, S. 83–98
- STAMM, Margrit: Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (2010) 2, S. 273–291
- STRAHM, Rudolf: *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen*. Bern 2014
- STOCKER, Eugen: *Regards sur le parcours gymnasial des jeunes vaudois. Incidences des nouvelles réglementations sur la réussite des élèves*. Lausanne 2006

Hubert Ertl, Geoff Hayward, Eugenia Katartzi

► **Transitions from vocational to higher education: policy context and practice in England**

This contribution analyses the transition landscape between vocational and higher education in England.¹ It discusses the policy context that frames transitions between the two educational sectors and sets out how students from vocational pathways can potentially contribute to the aims of the widening participation agenda in England. The contribution builds on data collected by a TLRP (Teaching and Learning Research Programme)/ESRC (Economic and Social Research)-funded project on transitions from vocational to higher education and also discusses recent data on progression of different educational pathways into higher education and the labour market. The analysis explores some of the frictions students with vocational background experience when studying for a higher education degree as well as the support they require in order to succeed. The paper argues that evenly-distributed access to higher education for students with vocational qualifications has not been achieved, posing questions for the wider societal role of higher education institutions but also regarding the efficiency of widening participation policies.

1. Introduction

In May 2015, Paul Cappon presented a report commissioned by the UK Department for Education (DfE) on the preparation of young people in England for work and life (CAPPON 2015). Cappon, former president of the Canadian Council on Learning and chief executive officer of the Council of Ministers of Education, Canada, was tasked with providing an international and comparative perspective on the state of primary, secondary and tertiary education in England. The resulting report outlines some of the distinctiveness of the English system and, based on an analysis of the performative weaknesses of the system, makes some policy rec-

1 This article refers to education in England although in some parts data from UK as a whole are reported. The ongoing process of devolution has resulted in increasingly diverging structures in higher education in England, Northern Ireland, Scotland, and Wales.

ommendations. One of these recommendations relates to the transitions (or lack thereof) of learners between different educational pathways:

“English education needs urgently to create seamless pathways between secondary schools, further education, and HE[higher education], such that (...) flexibility and mobility become a reality between and among secondary, VET (vocational education and training) and academic routes (...). Permeability and flexibility must replace uni-dimensional tracks as the norm” (CAPPON 2015, p. 42).

While the report acknowledges that some universities have productive relationships with the providers of vocational qualifications and with local industry, much of this collaboration is dependent on the vision of institutional leaders rather than a systematic model of permeable learning pathways, allowing learners to progress from different types of institutions and different ways of learning at secondary level to higher education. The transition landscape is therefore ambiguous and uncertain and often undermined by structures in which “universities are held accountable individually, not on measures taken collectively” (p. 44). The report therefore argues that:

“Universities must become flexible enough to accept students from vocational learning pathways but they must also be encouraged, supported and incentivised to do this. England needs enhanced awareness of the possibilities offered by a mixed vocational and academic pathway” (CAPPON 2015, p. 44).

While it remains to be seen whether the DfE will take this recommendation into account in future policy development, Cappon’s observations clearly point at transitions from vocational to higher education in England as a particular unresolved problem in the preparation of young people for work. This ongoing issue has been acknowledged by policy makers, professional bodies and the research community. This is evidenced, *inter alia*, by the Higher Education Academy (HEA) commissioning a recent report on the success of students using vocational qualifications as entry qualifications for studies in higher education (SHIELDS/MASARDO 2015).

This contribution draws on the work conducted as part of the research project “Degrees of Success: The transition between vocational education and training and higher education”, funded by the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) between 2006 and 2008. It outlines the transitional landscape between vocational and higher education and analyses some of the challenges and tensions associated with this transition. First, it outlines some of the relevant aspects of the policy context in England, including the discourse on widening participation in higher education, on the financial returns of degrees, and on the changes in funding of higher education and student finance. It then draws on large data sets provided by University and College Admission Service (UCAS) and Higher Education Statistics Agency (HESA) to set out the origins and destinations of students making the transition

between the two sectors. The discussion in this section highlights some the particular characteristics of transition patterns for students with a VET background, which are investigated further in the following section. Based on qualitative data generated for the Degrees of Success project, the next section develops the concepts of epistemic and pedagogical frictions as issues these learners are faced with. The concluding section draws together the argument and outlines some implications for educational policy and practice.

2. The policy context: financial cost and benefit of higher education

The political debate surrounding the concept of widening participation in English higher education has been subject to intense academic scrutiny since the early 1990s and has been documented in some detail elsewhere (HAYWARD/ERTL 2010; ERTL/HAYWARD/MCLAUGHLIN 2012). Widening participation in this context goes beyond sheer increases in the number of students that enter higher education, but is focussed on increasing access of students from formerly under-represented backgrounds into the higher education sector overall.

The connection between the discourse on widening participation in higher education and the topic of transitions for people with vocational education is important as it is clear that participation of students with traditional academic qualifications in higher education has been high and has driven increases in higher education participation rates in the 1980s and 1990s. Substantial research has demonstrated that increased participation does not automatically result in a more even distribution of participation across society (see WHITTY/HAYTON/TANG 2015 for a review). Middle-class students, following academic pathways at secondary level seem to have benefited most from the increase in higher education student numbers during the 1990s. Holders of vocational qualifications are under-represented at universities and colleges, despite attempts by policy-makers to promote vocational pathways as routes into higher education. Therefore, students with vocational qualifications have become one of the target groups of widening participation policies.

There is a raft of strategies English policy-makers have used to make vocational qualifications more attractive to learners (see STASZ et al. 2014). A key lever for raising the perceived value of vocational qualifications is to ensure that they provide a means for progressing into, and providing a solid basis for study in, higher education. Typically educational policy strategies are framed in terms of the acceptability of vocational qualifications to higher education with the social perception of vocational qualifications by young people and their families being based, in part, on the signals that emanate from the higher education sector (PUGSLEY, 2004). However, there is a need to go beyond this to question the very basis for encouraging young people from a vocational background to participate in higher education: that such an investment will inevitably generate positive economic returns relative to other forms of educational investment, such as apprenticeship.

Widening participation in higher education as a policy agenda in the UK is strongly linked to the aim of consecutive governments in the 2000s to combine economic efficiency

and social justice. The underlying notion was (and to a large extent still is) that employees need to be enabled “to survive, prosper and develop in (...) a highly fluid changing economic market” (BLAIR 2007). According to this notion the state needs to ensure that employees have adequate opportunities to develop appropriate human capital that allows them to compete in such a market.

The underlying assumption is that increasing educational participation and attainment, by whatever means, will produce both individual and social returns and economic benefits. Stressing the individual financial benefits of a degree has been a key policy tool to persuade more young people to participate in higher education, using a policy discourse of average rates of return. Typical values for the average return to individuals can be traced back to Dearing’s (1997) Inquiry into Higher Education in the UK. The view promulgated at the time was that participating in higher education was an excellent personal investment that would generate an estimate annual private rate of return of between 11 percent and 14 percent. The available evidence certainly suggests that returns to degrees increased throughout the 1990s and in the early 2000s: Getting a degree certainly seemed to pay, on average. However, studies from the mid-2000s onwards have indicated a declining wage premium to UK graduates (PURCELL et al. 2005). Such a decline is associated with a marked increase in the proportion of graduates in the labour market, especially women (GREEN AND ZHU 2010). This needs to be seen in connection with a growing recognition of the heterogeneity of the graduate labour market, with ELIAS and PURCELL (2004) identifying “new” and “niche” graduate jobs outside the traditional professional and managerial jobs traditionally filled by graduates.

More recent data on wages have indicated that graduates still earn more than comparable non-graduates but it has to be borne in mind that this is based on average income figures (BIS 2011; THOMPSON 2012; BRITTON/SHEPHARD/VIGNOLES 2015). Looking at the graduate premium in this way neglects the growing dispersion in the returns to graduate education. GREEN and ZHU (2010) argue that growing dispersion in graduate wages is a result of an increasing proportion of graduates being over-qualified for the jobs that are available. A knock on effect of this would be to reduce returns at the lower end of the wage distribution, as such graduates fail to obtain jobs appropriate to their skill level. In a recent report MAYHEW and HOLMES (2015) have estimated the proportion of over-educated higher education graduates (measured as graduates working in non-graduate jobs) in the UK at 58.8 percent. This indicates that increases in higher education participation have resulted in a situation in which a degree does not necessarily mean that graduates will work in positions for which a degree is necessarily required. This has implications for learners in vocational pathways as it undermines one of the rationales for participating in higher education.

A further aspect of the policy context relevant for the transitional landscape between vocational and higher education is that of rising tuition fees in English higher education. In this context, it needs to be recognised that tuition fees are only one important element of student funding, with the availability of bursaries, student loans and other types of financial support constituting the other part of an equation that will influence the likelihood of potential stu-

dents to consider higher education courses (ERTL/DUPUY 2014). The first significant shift in this area in England occurred in 1998, when a £1.000 means-tested student contribution to fees was introduced and all non-repayable grants were abolished, meaning that student loans became the only source of support for undergraduates' living costs. The political controversy that surrounded the introduction of these changes focused on the ending of "free" degrees. However, it was soon clear that attitudes to debt played an influential role in the choices made by potential applicants to higher education. For instance, CALLENDER (2003) calculated that a tolerant attitude to debt made an individual 1.25 times as likely to go to university than someone who was debt-averse. Groups identified as being particularly debt-averse were those from the lowest social classes, lone parents, Muslims (especially Pakistanis), and members of black and ethnic minority groups (CALLENDER 2003, 10). It is important to recognise that some of these groups are more likely to be found in vocational pathways than others and that changes to tuition fees will therefore have an impact on the decisions people with this qualification profile make about higher education.

The next major shift in undergraduate fees and funding took effect in 2006 when fees were increased to a maximum of £3.000 for students entering higher education. At the same time, higher education institutions were compelled to spend a part of the additional fee income on financial support for students from poorer background, a mechanism safeguarded by OFFA (Office For Fair Access) as a new regulatory body. PURCELL et al.'s (2008) study looked at applicants entering university subject to the new funding regime and found that they remained highly positive about both the social and the economic value of higher education overall. However, there were clear differences in how financial considerations influence the decisions made by potential students; while cost and possible returns played a role in decision-making relating to higher education, younger applicants and those from higher socio-economic groups were more likely to select a course out of interest or because they thought they were best at this subject, rather than due to career or salary expectations (PURCELL et al. 2008).

In 2010, a vote by Parliament increased the cap on home/EU undergraduate fees at English universities to £9.000 for courses starting in 2012. This was part of a wide-ranging reform of the funding Higher Education Institutions (HEIs) receive for teaching activities. The changes represented another fundamental shift for the rationale of applicants to higher education. A study on the perceptions of potential applicants of financial costs and benefits of higher education found a strong influence of the belief in the financial returns on the decisions school-leavers make about higher education. The fee increases also intensified the discourse on alternatives to higher education in the area of vocational learning in particular apprenticeships, with potential applicants complaining about a lack of information of alternative pathways (ERTL/CARASSO/HOLMES 2013).

While application trends do not seem to have been affected in the medium term by this series of changes to student funding, the question remains in how far they have influenced the decisions of students with different qualification backgrounds to progress to higher edu-

cation and their study outcomes. Despite all contextual changes, the focus on transitions of students with vocational backgrounds to higher education has remained high on the political agenda.

3. Transitional landscape: origins, destinations and outcomes of higher education students with VET background

This section provides a quantitative descriptive account of patterns of transition to higher education by those with vocational qualifications and the outcomes achieved. Providing such a description is complicated by the large number of potential transitional pathways from upper secondary education or, for adult learners, from occupational backgrounds into higher education. While it is possible to delineate the diversity of transition pathways in principle, in practice many of these routes cannot be explored because of a lack of appropriate administrative data. Thus, this account focuses on full-time students under the age of 21 with a VET background entering English higher education. Details of the historic data used are provided in Appendix 1.

Origins

The UK developed a mass system of higher education over the last fifty years with participation rates increasing from 8.5 percent in 1963 to 40 percent by the beginning of the 21st century. The main phase of growth was between the mid 1980s and 2010 with the number of entrants to higher education quadrupling in this time period (FURLONG/CARTMEL 2009; CHOWDRY et al. 2010).

This expansion was accompanied by an increase in the diversity of qualifications held by those applying for and entering higher education. Over the decade shown in Table 1 the number of applicants holding a general academic qualification increased by around 5 percent. But a larger increase can be found for applicants holding vocational qualifications; they increased their share from around 18 percent to 25 percent over the same time span.

Table 1: Qualifications held by higher education applicants (%)

	1995	2003	2004
General academic	70.7	75.3	75.7
Vocational	17.8	25.8	24.9
Foundation/Access	7.8	8.6	8.9
Other	5.1	13.5	14.1
No qualification	6.0	3.5	3.2
TOTAL*	107.3	126.7	126.8

Source: UCAS applications data, own calculations (* more than 100%, as applicants can hold multiple qualifications)

These historic trends have continued. Thus in 2014, 25 percent of the English eighteen year old population were accepted for entry to higher education with general academic qualifications, an increase of 0.4 percentage points since 2013. However, the increase in the number holding VET qualifications was greater still. An indicator of this growth is the increase in the number of English 18 year olds applying for entry to English higher education holding the vocational BTEC qualifications, from 62,415 in 2008 to 122,820 in 2014². The entry rate, i.e. the proportion of the age cohort entering higher education, holding a BTEC qualification had risen to 6.7 percent by 2014, compared to 3 percent in 2008 (UCAS, 2014, 58). This means that by 2014, English eighteen year olds were 120 percentage points more likely to enter higher education holding a vocational BTEC qualification than in 2006³. Furthermore, acceptance rates for students holding BTEC qualifications, i.e. the proportion of those applying who are accepted for a place in higher education, had increased to 82.2 percent by 2014, a 1.2 percentage point increase compared to 2013 though still lower than for applicants holding GCE A levels (86.5% in 2014). Growth in application and acceptance rates of BTEC holders has continued for the 2015 intake into higher education (UCAS 2015).

It is important to recognise that the rise in participation by those holding a vocational qualification is a product of students holding a mixture of qualifications. The increase in vocational qualifications (Table 1) is mostly a result of an increase in their combination with academic qualifications (Table 2). While the Vocational group was much larger than the combined Academic + Vocational group (Ac + Voc) in 1995, it decreased over time, and in 2003/04 the combined group is the larger group, having more than tripled its share of all applicants.⁴ Nevertheless, the Academic group is still the biggest, accounting for more than half of all applicants.

Again, the trends seen in the early part of the 21st century have continued. For example, UCAS reports Department for Education data suggesting that “the proportion of students taking purely academic qualifications has declined from 70 percent in 2008 to 51 percent in 2012” (2014, p. 4).

Over time then the proportion of young adults entering English higher education has grown, fuelled in part by an increasing proportion of young people entering with VET qualifications. Given that such young people typically come from groups traditionally underrepresented in higher education this change may have made some contribution to achieving the policy outcomes of the widening participation agenda (HÖLSCHER et al. 2008; ERTL/HAYWARD/HÖLSCHER 2010). However, this judgment needs to be tempered by the growing utilization of hybrid qualification pathways that combine academic and vocational qualifications to provide progression to higher education.

2 https://www.ucas.com/sites/default/files/eoc_data_resource_2014-dr2_033_06.pdf (25.01.2016).

3 *Ibid.* p. ii

4 However, the changes might be, at least in part, a result of changes in the coding of data by UCAS for the different years.

Table 2: Qualification pathways (in %)

	1995	2003	2004
Academic	63.4	50.8	51.3
Vocational	13.6	10.1	9.5
FaA	6.2	3.9	4.2
Other	3.5	5.9	6.0
Ac + Voc	4.2	14.1	13.7
Ac + FaA	1.5	3.2	3.1
Other combination	1.6	8.5	8.9
No qualification	6.0	3.5	3.2
Total	100	100	100

FaA: Foundation and Access

Ac: Academic

Voc: Vocational

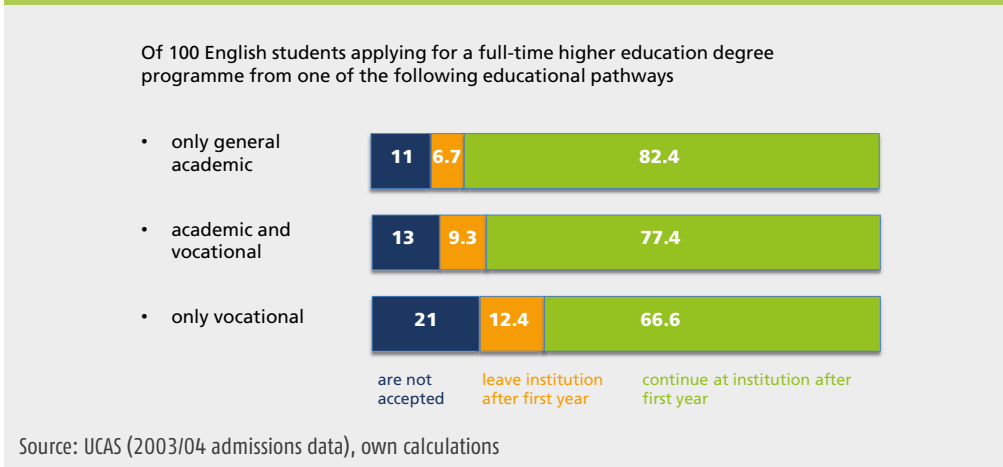
Source: UCAS applications data, own calculations

Destinations

This positive message is complicated by the hierarchical nature of English higher education. In terms of future economic returns and social mobility, the subject studied and the institution attended makes a considerable difference (HAYWARD/WILLIAMS 2011). There is strong evidence that students from traditionally under represented groups are less likely to be studying at more selective institutions than those from more middle class backgrounds (FURLONG/CARTMEL 2009; MANGAN et al. 2010; SHIELDS/MASARDO 2015; SMITH/WHITE 2015). Students with VET backgrounds are also more likely to study at less selective institutions and are underrepresented in subject areas such as medicine, dentistry, and the law but over represented in subjects such as computer studies and agriculture (Hölscher et al. 2008).

This selection effect is reflected in Figure 1 which shows the proportion of students with VET backgrounds studying at higher education providers ranked by the average standardized UCAS Tariff point score of entrants to those institutions: the higher the UCAS Tariff score the more selective the institution. Clearly there is an inverse relationship between the selectivity of a higher education provider and the proportion of students with VET backgrounds studying in that institution.

Figure 1: The distribution of students with a VET background by the selectivity of higher education provider



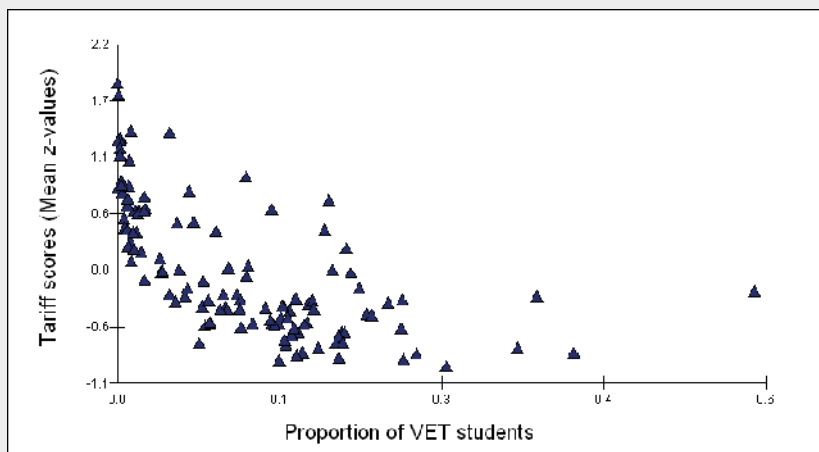
Thus it would appear that vocational qualifications do not support progression to higher education in the same way as general qualifications such as A levels and the International Baccalaureate Diploma. This is a trend that continues as noted by UCAS: “[...] for every 100 A level students accepted into high tariff institutions in 2013, 3 BTEC applicants were accepted. By comparison, 49 BTEC students were accepted for every 100 A level students at lower tariff institutions” (UCAS 2014, p. 6).

Thus whilst taking vocational qualifications is associated with an increased likelihood of progressing to higher education, students with vocational qualifications remain more likely to achieve entry to less prestigious institutions with a potential concomitant knock on effect on accessing high wage graduate jobs.

Outcomes

Gaining access to a higher education provider is only the first step; students need to complete and be successful on their courses. However, as Figure 2 shows, analyses for the *Degrees of Success* project demonstrated that students with a purely vocational qualification background were both less likely to gain access to any HEI and much more likely to leave higher education after one year of study. For those entering higher education with a mixture of VET and academic qualifications there is still a lower rate of student retention than for those entering with only general academic qualifications.

Figure 2: Gaining a place, keeping a place



Source: UCAS and HESA data (2003/04), own calculations

However, the drop out rate for students with vocational backgrounds is conditional upon the type of institutions that they enter. A multilevel analysis undertaken by Michael Hölscher (see ERTL et al. 2009 for details) suggests that institutions seem to be more influential than subjects in terms of retention rates. Further, the multilevel analysis revealed that coming through a VET background does not increase the risk of drop-out *per se*, but students with a VET background have an additionally increased risk of dropping out in HEIs with higher overall drop-out rates. Furthermore, it seems as if VET students perform better in institutions with a high proportion of VET students, which means in most cases in less selective institutions.

These findings about the importance of the institution to the retention of students with a VET background are echoed in a more recent analysis of the effects of having vocational qualifications upon entry to higher education on final degree results. SHIELDS and MASARDO (2015, p. 23) conclude that:

“[...] students with vocational qualifications (most of whom completed BTEC) do not perform as well as others in their degree outcomes. Even controlling for related demographic factors, the changes in outcomes associated with vocational qualifications are statistically significant and of a higher magnitude than factors such as entry tariff and social class. The analysis also shows that the magnitude of the disparity differs by institutions and tends to be more pronounced at research-intensive universities [i.e. more selective higher education providers]” (our emphasis).

To conclude, the proportion of the age cohort applying to Higher Education in England with vocational qualifications is increasing but the entry rate for these applicants remains lower than for those with purely academic qualifications. Furthermore, those with vocational qualifications are much less likely to enter the most selective universities from which major employers tend to recruit and whose graduates earn the largest wage premium associated with their degrees. In addition, retention rates are much lower for those with vocational qualifications, especially in the more selective, research-intensive universities. Finally, even when controlling for demographic factors, those with a vocational background achieve lower classes of degrees than those with general academic qualifications, an effect again accentuated by the degree of research intensiveness and selectivity of the HEI they enter.

4. Transitioning from VET to higher education: The role of epistemic and pedagogical frictions

In this section we seek to shed qualitative light on transitions to higher education by illuminating the ways students with VET background live and narrate their transitional experiences. We are drawing upon the qualitative material collected through semi-structured interviews and focus groups conducted with research participants studying in five HEIs. The focus is on students who entered higher education with vocational qualifications. Our thematic analysis suggests two layers of transitional frictions for students with a VET background located at the epistemic and pedagogical levels. More specifically, we utilise the metaphor of *transitional friction* as a tool to assist us conceptualise and capture the multi-level tensions and conflicts that not only environ but come to constitute the transition to higher education at an experiential level. These transitional frictions are linked with *epistemic doubts* and *pedagogical tensions* which, rather than being essential characteristics of individuals, are produced in the *system-actor interactions* that take particular manifestations in certain HEIs. Although for analytical purposes we distinguish between these two layers of transitional frictions, notably we see them as intricately linked and further complicating the transitional experience. In the following section we will look at these interplays in more detail.

Epistemic frictions

A key struggle that students experience when entering HEIs involves the iterative and dialectical process of being classified and re-positioning themselves as knowers. This struggle is rather fundamental, if we bear in mind the all-important but readily side-lined fact that Higher Education is a highly hierarchical field where certain forms of knowledge and knowers are valorized over others. As we have argued elsewhere (KATARTZI/HAYWARD/ERTL 2014) following a Bernsteinian framework (BERNSTEIN 1999; 2000; YOUNG 2008) students with a vocational background are likely to have differentially structured knowledge, with weaker framing and coding with a horizontal rather than a vertical notion of progression.

Thus, as they face the more vertically structured, strongly coded and framed knowledge structures of the higher educational field it can be anticipated that they are more likely to experience stronger *epistemic frictions*, compared to those progressing from a standard academic pathway.

A prominent point of friction can be identified between what our study's participants perceived as the "natural way" to progress into higher education – via an academic pathway, involving the British General Certificate of Education (GCE) A levels, and "straight from school" – as against the "unnaturalness" of their own progression pathway through VET, often combined with work experience. The quotation below by the 22-year-old Antoin points to the idea of a comparator group, those who have followed the "natural" or "normal" progression route into higher education (symbolised in the following quotation by AS and A2, the two components of GCE A level):

"Most people come straight out of school and that's the natural progression into university or whatever you know. [...] Well, it would have been a lot easier for me if I had just stayed on and done my A2's, maybe re-sat a couple of my AS's and just gone straight down the road right into university thing. But at the same time I'm glad that I got the experience that I've had you know." (Antoin, Computing, Central University)⁵

Antoin has clearly accumulated significant knowledge through the vocational learning pathway and the work experience. However, he perceives this path as not enabling a smooth transition that could have otherwise been achieved through following the academic route to higher education. His striving to accommodate the new educational setting is marked by epistemic doubt – the questioning of the value that his path, and his accumulated knowledge, carries in higher education.

As we have already argued *epistemic doubt* relates to the process of re-positioning of one's self as a knower in the academic hierarchy. This is manifest in the comparisons this study's participants made when they compared themselves with the unknown yet idealised students who have followed the traditional academic pathway, the A level. Lee's case, a male student in Computing, is indicative for articulating the fear of being under-prepared compared to these students who are perceived to be academically superior:

"It wasn't the whole studying thing because I had all through my work; I'd studied professional qualifications and stuff at home. So I wasn't worried about whether I'd cope with the work or anything. I was worried about sort of people who had just done their A levels knowing more about the subject than me, maybe falling behind which wasn't the case." (Lee, Computing, Home Counties University)

⁵ In order to protect the anonymity of interviewees their names and the name of the HEI they attend were changed.

Although this student's expectation was found to be disconfirmed by his experience, nevertheless feelings of insecurity seem to be part of what we term *epistemic doubts* that accompany transition to higher education. The two excerpts from Antoin and Lee illustrate the sheer ambivalence and self-questioning with which the transition to higher education is experienced by students with VET background; when comparing themselves to students entering higher education through the academic route, they question their own preparedness and relative academic positioning.

This study's participants account the transitioning to higher education with a visceral sense of apprehension and unease, arguably the embodiment of epistemic doubt. A student from Central University recites with powerfulness how he experienced his induction week:

"I done – is it called fresher's week – and it scared me actually because of the things they told me so it was quite a good thing [...] She said to me, it was a lassie for the human resources [...] she told me that I'd have to do a certain amount of self-study, there were books I'd have to get, sometimes on a mad dash as everybody goes to the library to get this book and a lot of stuff. Everything she said to me, I couldn't fault her one wee bit because [pause] don't get me wrong [pause] she scared me and I did contemplate [pause] I know people that did not come back after the first week because of that and I said to them, people who I've kept in touch with, I've said aye it is hard but you would have got through it, they just didn't want to take it on but its preparing you isn't it really. So I was happy with that." (John, mature student, Computing, Central University)

It is worth highlighting that for some of John's fellow students the first encounter with the unknown field of higher education, with its hidden rules and requirements, the self-study and frantic rhythms of work, was too daunting to persist with their studies. This echoes the findings of other studies according to which the transition to higher education is experienced by non-traditional students as a form of social displacement confounded by struggles to fit in and feelings of alienation and isolation (BRIGGS et al. 2012; READ et al. 2003; MANN 2001). Further tensions however also arise from the academic integration into university life, a dimension that remains relatively under-researched while evidence indicates its significant impact on students' learner identities and drop-out rates (BRIGGS et al. 2012; SCANLON et al. 2007; TINTO 1998).

Pedagogical frictions

In this paper we view academic integration as a long-lasting process of adjustment and familiarisation with the higher educational *pedagogical regime*, which we conceptualise as the matrix of curriculum, assessment procedures and teaching and learning modes, interacting and co-shaping the general ethos prevailing in certain higher education institutional contexts. *Pedagogical frictions* are likely to emerge when there is divergence between the new-found pedagogical regimes and the ones experienced prior to higher education entry. Students with

a vocational background tend to experience a more praxis-led pedagogy, both in the more formal context of college, and through non-formal and informal learning in the workplace, that could be in tension with the more semantic approaches offered by higher education.

More specifically, one of the key challenges this study's participants face concerns the adjustment to a learning and teaching mode that has self-directed study at its heart. As the following excerpts illustrate:

"I found coming from like college to here, was quite easy but that was like thinking about it "I will be fine, I'm going to university", but the first couple of weeks I was still kind of thinking like college. We went into a class and you were just expected to kind of start your work whereas I was waiting the lecturer saying "We're doing this, we're doing that". So that's a wee bit different and some people find it quite hard to get used to that, that they have to do it themselves." (Laura-Ann, Computing, Central University)

"At the start I was a bit unsure about the whole technique [...] this whole self-study thing as well, you know, I find that quite hard and I'm saying "She's not taught me that or he's not taught me that" but at the end of the day I've got to go and teach myself some stuff you know [...] the self-study thing; it really is tough [pause] the stuff you've got to go and do yourself you know." (John, Computing, Central University)

Laura-Ann and John join their voices to underline the difficulties encountered by themselves and their peers when transitioning from the pedagogical regime of the Further Education College, characterised by a more tutor-scaffolded approach to learning, to the more autonomous model practiced in higher education. This echoes the findings of other studies examining students' pedagogical experiences in British higher education contexts that portray independent learning as causing students feelings of isolation and frustration (ROBERTS 2011; BRIGGS et al. 2012).

In addition to the challenges related to self-directed study, assessment also featured as a key concern for this study's participants. Examination-based modes of assessment are clearly a major source of pedagogic frictions, since typically students with a vocational background in England will have been assessed either through a *competence-based approach* or *practice-focussed assignments*. The *competence-based* approach places the evaluating lens at whether the students can do a task or job to a specified standard – this is usually evidenced through a portfolio and direct observation of performance by an assessor. The *practice-focussed assignments* require the utilisation of academic knowledge and the marshalling of evidence but there is less emphasis on the semantic memorisation, which is needed for academic examinations. This is particularly illustrated in the case of students who have progressed into studying Business at higher education level holding Advanced Vocational Certificate in Education (AVCE) as the latter does not involve exam-based forms of assessment, as evident in the following quotation by Francesca:

“For me it’s basically having more exams because I’ve only ever had I think it was 2 or 3 on the AVCE and now we have like [pause] we’ve had six this year so [...] I don’t like doing exams. [...] I don’t know, I suppose it’s like with the assignments you have like books you can look at and you’ve got your tutor’s help but in an exam it’s like you’re remembering everything and so my mind just goes blank.” (Francesca, Business, Middle College)

Finally students across the selected HEIs tended to refer to the substantive academic challenges they face as significantly fueling self-doubts, pertaining to their ability to cope with the subject-related difficulties, and the possibility of dropping out. The case of Ben, a Computing student at South East University who holds a General National Vocational Qualification in Information Technology, is indicative in that respect as he struggles with the advanced level of Mathematics required by his course graphically depicting the transition to higher education as entailing “a huge jump”:

“I found that we’ve got some gaps in the basic knowledge so because the jump is going from GCSE to degree, we’ve no A level in between and that jump is huge and sometimes I’ve sat in the lectures and I’ve just thought “Er, what was that about?” [...] it just so happened that somebody from Students Office in the first few weeks came and gave a talk, told us about what they did and we was like “Oh that sounds cool, we’ll have some of that” and so we went up there, booked an initial appointment with the Director of Students Office and told him what the issue was and now crikey, me and Tasha are in the top 2 of the year for Maths. That’s not an easy ride because what’s expected is we have to go away, do the work and then he’ll help us refine [...] I’ve got to be honest I probably would have [pause] I may have dropped out of university if it weren’t for that facility because the Maths is really, really difficult.” (Ben, mature student, Computing, South East University)

The above quotation underlines the paramount importance of the academic support systems Universities put in place for surmounting the encountered obstacles, reducing students’ anxiety and improving the perceptions of their own academic abilities. University support systems and the personalised help offered by academic staff are perceived as being of the utmost importance for not dropping out, adding validity to our argument about the close link between the stress and apprehension, engendered by interlinked epistemic doubts and pedagogic conflicts, and retention. This underlines the importance of a model of teaching, learning and assessment that is inclusive and responsive to the students’ needs for improving the learning experiences and consequently their outcomes and completion rates.

5. Conclusions

This paper outlined some of the issues involved in students with vocational qualifications moving on to higher education. It demonstrated that in England different educational pathways lead to specific segments within higher education and argued that this might influence the individual benefits of higher education participation. At one level it seems that the policy of using vocational qualifications as a means of widening access has been successful; students with these qualifications are participating in higher education. Given that students with a VET background tend to come from more disadvantaged backgrounds (PAYNE 2003) and that they also fall into a number of other widening participation categories (HÖLSCHER et al. 2008) educational policy in the 2000s seems to have achieved the aspiration of enabling more young people from lower socio-economic backgrounds to enter higher education. However, at the system level it is clear that the traditional A level route still opens up the best opportunities into those more selective and higher ranked institutions, whereas those coming from a vocational background mostly end up in institutions at the lower end of the reputational scale. The reasons for this are likely to be a combination of tracking within a stratified higher education system and individual choice.

When in higher education, students with vocational qualifications seem to be dealing with a set of frictions that are to a great extent specific to this group. Consequently, it is important that they receive support that goes beyond what standardised advice services at HEIs usually provide. Tailored support needs to take into account their vocational background and work-related experience and provide academic advice on how to effectively integrate their ways of knowing into their new learning environment. Central to this is the provision of individualised support by their lecturers and academic tutors who are key to the success of this group of students (cf. ERTL/HAYWARD 2010).

The implications of the findings presented here are that neither attempts to create stronger links between higher education and VET programmes, nor to change perceptions of potential applicants through outreach, have resulted in evenly-distributed access to higher education. A different set of policy instruments might be required to achieve necessary changes in both institutional and individual behaviour and might need to intervene earlier in individuals' educational pathways. Also, there needs to be a focus on how higher education institutions conceptualise their role in society, and how this translates into rationales for recruiting and selecting students and into systems of support for enhancing their learning experiences and outcomes.

Appendix 1

UCAS organises the applications of all applicants for full-time undergraduate study at Higher Education Institutions (HEIs) in the United Kingdom.⁶ These huge administrative datasets provide information about the gender, age, socioeconomic status, ethnic background, and potential disabilities of applicants, as well as a restricted postcode of the applicants' home address, their UCAS tariff score, their choices (for which subject they applied and at which type of institution) and, most importantly for this project, applicants' prior qualifications and whether they are accepted or not. The *Degrees of Success* project compared data from a ten-year time-span (1995–2004), so we were able to show trends over time.

The UCAS data is collected for administrative rather than for research purposes. Therefore, although the data is a rich source of information it only provides information about the application process. To follow the subsequent careers of those who enter higher education from a VET (vocational education and training) background it is necessary to match the UCAS data to data provided by the Higher Education Statistics Agency (HESA). Although this includes some information about the applicants' prior qualifications, the data is not very detailed. Furthermore, although one knows whether they are accepted or not, it is not clear from this data alone a) why they are (not) accepted,⁷ and b) how successful they are later in their studies. Thus, anything like individual educational pathways or learning careers over a longer period cannot be identified on the basis of this data alone. Second, the data are only for full-time higher education students.⁸ Although full-time students make up the majority of all students in higher education, this might not be true for the special subgroup of students with a VET background. An additional problem with time-comparisons is the stability of particular items. Most of the variables in the dataset stayed the same over the entire 1995–2005 period; however, changes occurred in the coding of socio-economic status, a crucial variable, although UCAS provides information about how to transform the old codes into the new ones.⁹ Changes were also made in the coding of prior qualifications, due to changes in the qualifications pupils could achieve. It can be assumed, however, that these changes

6 There are some minor additional routes for direct entry, but the numbers are very small.

7 See WILDE & HÖLSCHER (2007) for a more detailed analysis.

8 A small minority of full-time students can bypass UCAS through direct applications for higher education courses or through internal progression from further education to higher education level at further education colleges. Additionally not all HEIs are members of UCAS. HESA data for 2004 show that 59 % of all first year students were full-time students, another 6 % on sandwich courses and 36 % were on part-time study. For students studying for a degree, the figure for part-time study reduced to 13 %, full-time raises to 78 % (National Statistics reports a figure of 90%, see www.statistics.gov.uk/ci/nug-get_print.asp?ID=9). It appears that the figures have been quite stable since the 1980s. A comparison over time by the DfES shows that in 1970/71 26.1% of the students in higher education were part-time, 34.3% in 1980/1 and 33.9% in 1990/1. The figures are not directly comparable to current data, as they changed from headcounts to enrolments (see <http://www.statistics.gov.uk/STATBASE/xsdataset.asp?vlnk=189>, accessed on 12/04/07, for further information).

9 The provision of socio-economic status (SES) information by the applicant is voluntary and therefore not entirely reliable for comparisons.

produce only minor changes over the time period. Another problem is the classification of qualifications. The dataset we used is not perfect for providing full information about prior achievement.¹⁰ Further limitations of the data are discussed when each of the variables are described.

These limitations notwithstanding, the results of the study have a high reliability for the largest group of students. One reason for this is that the *Degrees of Success* project used data for the whole population of applicants, not merely a sample.¹¹ The analyses presented in this paper take only UK (domiciled) applicants into account, although some cases have been dropped, as they had no information about choices (less than 1%).

References

- BEHNKE, Joachim: Lassen sich Signifikanztests auf Vollerhebungen anwenden? Einige essayistische Anmerkungen. In: Politische Vierteljahresschrift (2005) 46, pp. O-1–O-15
- BERNSTEIN, Basil: Vertical and horizontal discourse: An essay. In: British Journal of Sociology of Education (1999) 20, pp. 157–173
- BERNSTEIN, Basil: Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique. Oxford 2000
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills): The Returns to Higher Education Qualifications – research paper no 45, London 2011
- BLAIR, Tony: Our nation's future – the role of work, speech delivered 30 March 2007, Manchester 2007 – URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20070506114056/http://www.pm.gov.uk/output/Page11405.asp> (Access: 05.07.2018)
- BRIGGS, Ann R.; CLARK, Jill; HALL, Ian: Building bridges: understanding student transition to university. In: Quality in Higher Education (2012) 18, pp. 3–21
- BRITTON, Jack; SHEPHARD, Neil; VIGNOLES, Anna: Comparing sample survey measures of English earnings of graduates with administrative data during the Great Recession. IFS Working Paper W15/28, London 2015
- CALLENDER, Claire: Attitudes to debt. London 2003
- CAPPON, Paul: Preparing English Young People for Work and Life. An International Perspective. SKOPE Policy Paper No 3, Oxford 2015
- CHOWDRY, Haroon et al.: Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data. London 2010 – URL: <http://www.ifs.org.uk/wps/wp1004.pdf> (Access: 05.07.2018)
- DEARING, Ron: The National Committee of Inquiry into Higher Education. 1997 – URL: <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE>

10 Other problems with qualifications in surveys are discussed in JENKINS/SABATES (2007).

11 As we used the whole population, traditional significance tests are not applicable. There is, however, an ongoing debate if one can nevertheless view a whole population as a sample, e.g. the population of one year of applicants as a sample for applicants in different years (see BEHNKE 2005). This depends on the research questions one poses.

- ELIAS, Peter; PURCELL, Kate: SOC (HE): a classification of occupations for studying the graduate labour market. ESRU/WIER Research Paper, No 6, Bristol 2004
- ERTL, Hubert; HAYWARD, Geoff; HÖLSCHER, Michael: Degrees of Success: The transition from VET to HE. Presentation to SKOPE Away Day. 2009 – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520802048679> (Access: 05.07.2018).
- ERTL, Hubert; DUPUY, Claire (eds.): Students, Markets and Social Justice: Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond. In: *Oxford Studies in Comparative Education* (2014) 24
- ERTL, Hubert; CARASSO, Helen, HOLMES, Craig: Are degrees worth higher fees? Perceptions of potential undergraduates on the financial benefits of entering higher education. SKOPE Research Paper 117, June 2013
- ERTL, Hubert; HAYWARD, Geoff; McLAUGHLIN, John: The Transition from Vocational to Higher Education from the Perspective of Higher Education Admission Staff. In: PILZ, Matthias (ed.): *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*, Wiesbaden 2012, pp. 63–82
- ERTL, Hubert; HAYWARD, Geoff; HÖLSCHER, Michael: Learners' transition from vocational education and training to higher education. In: DAVID, Miriam et al. (eds.): *Improving Learning on Diversity of Access to and Participation in Higher Education*. Routledge Gateway Improving Learning series, pp. 75–87, 2010
- ERTL, Hubert; HAYWARD, Geoff: Perceptions and practices of HE lecturers about VET. In: DAVID, Miriam et al. (eds.): *Improving Learning on Diversity of Access to and Participation in Higher Education*. Routledge Gateway Improving Learning series, 2010, pp. 189–195
- FURLOND, Andy; CARTMEL, Fred: *Higher Education and Social Justice*, Buckingham 2009
- GREEN, Francis; ZHU, Yu: Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education. *Oxford Economic Papers* (2010) 62, pp. 740–763
- HAYWARD, Geoff; WILLIAMS, Richard: Joining the big society: am I bothered? In: *London Review of Education* (2011) 9, pp. 175–189
- HAYWARD, Geoff; ERTL, Hubert: The widening participation in HE UK policy agenda: questioning the unquestionable? In: DAVID, Miriam et al. (eds.): *Improving Learning on Diversity of Access to and Participation in Higher Education*. Routledge Gateway Improving Learning series, Abingdon 2010, pp. 168–174
- HÖLSCHER, Michael; HAYWARD, Geoff; ERTL, Hubert; DUNBAR-GODDET, Harriet: The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education: A successful pathway? In: *Research Papers in Education* (2008) 23, pp. 139–151
- JENKINGS, Andrew; SABATES, Ricardo: *The Classification of Qualifications in Social Surveys*. London 2007
- KATARTZI, Eugenia; HAYWARD, Geoff; ERTL, Hubert: Phenomenology of Transitions to Higher Education: The Case of Students with VET Background in the United Kingdom, Paper presented at the European Conference on Educational Research, 1–5 September, University of Porto 2014

- MANGAN, Jean; HUGHES, Amanda; DAVIES, Peter; SLACK, Kim: Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. In: *Studies in Higher Education* (2010) 35, pp. 335–350
- MANN, Sarah J.: Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education* (2001) 26, pp. 7–19
- MAYHEW, Ken; HOLMES, Craig: Over-qualification and skills mismatch in the graduate labour market. CPID Policy Report. London 2015
- PAYNE, Jonathan: Sector Skills Councils and Employer Engagement – Delivering the 'Employer-led' Skills Agenda in England. SKOPE Research Paper No. 78. Cardiff 2003
- PUGSLEY, Lesley: The University Challenge. Higher Education Markets and Social Stratification. Aldershot 2004
- PURCELL, Kate; ELIAS, Peter; ELLISON, Ritva; ATFIELD, Gaby; ADAM, Duncan; LIVANOS, Ilias: Futuretrack – Applying for Higher Education – the diversity of career choices, plans and expectations, 2008
- PURCELL, Kate; ELIAS, Peter; DAVIES, R.; WILTON, Nick: The Class of '99. A study of the early labour market experiences of recent graduates (Warwick 2005: Warwick Institute for Employment Research).
- READ, Barbara; ARCHER, Louise; LEATHWOOD, Carole: Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. In: *Studies in Higher Education* No. 3, (2003) 28, pp. 261–277
- ROBERTS, Steven: Traditional practice for non-traditional students? Examining the role of pedagogy in higher education retention, in: *Journal of Further and Higher Education* (2011) 35, pp. 183–199
- SCANLON, Lesley; ROWLING, Louise; WEBER, Zita: 'You don't have like an identity ... you are just lost in a crowd': Forming a student identity in the first-year transition to university, in: *Journal of youth studies* (2007) 10, pp. 223–241
- SHIELDS, Robin; MASARDO, Alex: Changing patterns in vocational entry qualifications, student support and outcomes in undergraduate degree programmes, York 2015
- SMITH, Emma; WHITE, Patrick: What makes a successful undergraduate? The relationship between student characteristics, degree subject and academic success at university, in: *British Educational Research Journal* (2015) 41, pp. 686–708
- STASZ, Cathleen; GUTHRIE, Susan; HOLMES, Craig; ERTL, Hubert; CASTLE-CLARKE, Sophie; DRABBLE, Samuel; VILLABA VAN-DIJK, Lydia: Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters. Cedefop Research Paper No. 39, Luxembourg 2014
- TINTO, Vincent: Learning communities: Building gateways to student success, *The National Teaching and Learning Forum* (1998) 7, pp. 1–11
- THOMPSON, John: Returns on investment in HE, Oxford 2012

- UNIVERSITY and College Admission Service (UCAS): End of Cycle Report 2014 – URL: <https://www.ucas.com/corporate/news-and-key-documents/news/ucas-publishes-2014-end-cycle-data-resources> (Access: 05.07.2018)
- UCAS: End of Cycle Report 2015 – URL: <https://www.ucas.com/corporate/data-and-analysis/ucas-undergraduate-releases/ucas-undergraduate-analysis-reports/ucas> (Access: 05.07.2018)
- WHITTY, Geoff; HAYTON, Annette; TANG, Sarah: Who you know, what you know and knowing the ropes: a review of evidence about access to higher education institutions in England. In: *Review of Education* (2015) 3, pp. 27–67
- WILDE, Stephanie; HÖLSCHER, Michael: Missed Opportunities? Non-placed applicants (NPA) in the UCAS data, Oxford/Cheltenham 2007
- YOUNG, Michael F.D: Bringing knowledge back. In: *From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London 2008

► Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Martin Abraham

Lehrstuhlinhaber Soziologie und empirische Sozialforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, martin.abraham@fau.de

Dr. Silvia Annen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, annen@bibb.de

Dr. Eva Anslinger

Stellvertretende Direktorin Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen, eva.anslinger@uni-bremen.de

Sigrid Bednarz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, bednarz@bibb.de

Prof. Dr. Detlef Buschfeld

Direktor Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, und Direktor Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln, detlef.buschfeld@uni-koeln.de

Gunther Dahm

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, dahm@dzhw.eu

Dr. Andreas Damelang

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl Soziologie und empirische Sozialforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, andreas.damelang@fau.de

Dr. Stefan Ekert

Geschäftsführer InterVal GmbH, Berlin, s.ekert@interval-berlin.de

Prof. Dr. Uwe Elsholz

Professur Lebenslanges Lernen, FernUniversität in Hagen, uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Hubert Ertl

Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten, ertl@bibb.de

Prof. Dr. Dieter Euler

Lehrstuhlinhaber Educational Management und Direktor Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, dieter.euler@unisg.ch

Dr. Claudia Fenzl

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen, fenzl@uni-bremen.de

Irmgard Frank

Leiterin Abteilung Ordnung der beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, irmgard@rfrank.de

Eva Friedrich

Akademische Mitarbeiterin, Zentrum für Durchlässigkeit und duales Studium an der Technischen Hochschule Brandenburg, Brandenburg, eva.friedrich@th-brandenburg.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Lehrstuhlinhaber Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück, dietmar.frommberger@uos.de

Angélique Gessler

Wissenschaftliche Referentin, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut, München, gessler@dji.de

Prof. Dr. Anke Hanft

Direktorin Center für lebenslanges Lernen, Leiterin Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, anke.hanft@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Geoff Hayward

Head of Faculty of Education, Professor of Education, University of Cambridge, gfh22@cam.ac.uk

Jessica Heibült

Referentin für Bildungs- und Hochschulpolitik, Arbeitnehmerkammer Bremen, heibuelt@arbeitnehmerkammer.de

Prof. Dr. Michael Heister

Leiter Abteilung Berufliches Lehren und Lernen, Programme und Modellversuche, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, heister@bibb.de

Barbara Hemkes

Arbeitsbereichsleiterin Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, hemkes@bibb.de

Caroline Kamm

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Hochschulforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, caroline.kamm@hu-berlin.de

Katharina Kanschat

Leiterin Programmstelle JOBSTARTER, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, kanschat@bibb.de

Dr. Bernd Kassebaum

Vorstand/Gewerkschaftssekretär, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Industriergewerkschaft Metall, Frankfurt/Main, bernd.kassebaum@igmetall.de

Dr. Eugenia Katartzi

Teaching Fellow, Department of Education, University of Bath, UK, e.katartzi@bath.ac.uk

Dr. Christian Kerst

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, kerst@dzhw.eu

Prof. Dr. Joachim von Kiedrowski

Akademischer Direktor Berufsakademie Hamburg, kiedrowski@ba-hamburg.de

Prof. Dr. Anke König

Projektleitung Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut, München, koenig@dji.de

Dr. Jakob Kost

Forschungsbeauftragter und Dozent, Pädagogische Hochschule Bern, und Lehrbeauftragter, Universität Freiburg (Schweiz), jakob.kost@phbern.ch

Jelena Kovacevic

Wissenschaftliche Referentin, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut, München, kovacevic@dji.de

Dr. Susanne Kraft

Programmbereichsleitung Beruf & Karriere, Münchner Volkshochschule, susanne.kraft@mvhs.de

Dr. Sirikit Krone

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen, sirikit.krone@uni-due.de

Wilfried Malcher

Geschäftsführer Bildung, Handelsverband Deutschland, Berlin, malcher@hde.de

Prof. Dr. Klaus Meisel

Honorarprofessor, Philipps-Universität Marburg, und Managementdirektor, Münchner Volkshochschule GmbH, klaus.meisel@mvhs.de

Prof. Dr. Rita Meyer

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

Dr. Wolfgang Müskens

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de

Alexander Otto

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung Hochschulforschung, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, alexander.otto@hu-berlin.de

Dr. Sandra Platzer

Fachgebietsleitung Beruf & Karriere, Münchner Volkshochschule, sandra.platzer@mvhs.de

Dr. Thomas Reglin

Bereich „Berufsbildung international“, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Nürnberg, thomas.reglin@f-bb.de

Bianca Reitzner

Wissenschaftliche Referentin, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Deutsches Jugendinstitut, München, reitzner@dji.de

Thomas Ressel

Leiter Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Industriegewerkschaft Metall, Frankfurt, thomas.ressel@igmetall.de

Dr. Tamara Riehle

Juniorprofessorin, Lehrstuhl für Technikdidaktik am Berufskolleg an der Universität Siegen, riehle.tvd@uni-siegen.de

Dr. Eva Rüschen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn, eva.rueschen@uni-paderborn.de

Dr. Klaus Ruth

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Technik und Bildung der Universität Bremen,
kruth@uni-bremen.de

Holger Sachse

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl Soziologie und empirische Sozialforschung an der
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, holger.sachse@fau.de

Josef Saur

Stellvertreter Abteilungsleiter Weiterbildung, Industrie- und Handelskammer Ulm, saur@
ulm.ihk.de

Prof. Dr. Markus Schäffter

Professor für Datenschutz und Datensicherheit, Hochschule Ulm,
schaeffter@hs-ulm.de

Prof. Dr. Uwe Schaumann

Kaufmännischer Leiter Berufsakademie Hamburg, schaumann@ba-hamburg.de

Dr. Peter Schlögl

Geschäftsführender Institutsleiter Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung,
Wien, peter.schloegl@oeibf.at

Prof. Dr. Wilfried Schubarth

Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, wilschub@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Frank P. Schulte

Wissenschaftliche Leitung, FOM Evaluationsbüro, FOM Hochschule für Oekonomie und Ma-
nagement, Essen, frank.schulte@fom.de

Fred Schumacher

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk
an der Universität zu Köln, fred.schumacher@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jürgen Schwill

Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Internationales Management und Marketing,
und Studiendekan, Technische Hochschule Brandenburg, juergen.schwill@th-brandenburg.
de

Ursula Schwill

Bis 3/2018: Leiterin Agentur Duales Studium Land Brandenburg, seit 4/2018: Regionalleiterin, Internationaler Bund – Medizinische Akademie, ursula.schwill@internationaler-bund.de

Prof. Dr. Karsten Speck

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Fakultät I: Bildungs- und Sozialwissenschaften Institut für Pädagogik, karsten.speck@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Georg Spöttl

Leiter Steinbeis-Zentrum InnoVET und Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung, Universität Bremen, spoettl@uni-bremen.de

Dr. Roland Tutschner

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen, tutschner@uni-bremen.de

Juliane Ulbricht

Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie
Juliane.Ulbricht@uni-potsdam.de

Dr. Christian Vogel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, vogel@bibb.de

Anja Wegner Diplom-Sozialwirtin,

Evaluationen und Umfragen, Stabsstelle Qualitätsmanagement, Hochschule Ulm, wegner@hs-ulm.de

Kim-Maureen Wiesner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, wiesner@bibb.de

Prof. Dr. Karl Wilbers

Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, karl.wilbers@fau.de

Prof. Dr. Andrä Wolter

Leiter Abteilung Hochschulforschung (i. R.), Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, andrae.wolter@hu-berlin.de

► Abstract

Permeability between educational sectors is a long-running topic of educational policy debate. Fundamental issues relating to the future of vocational education and training lie behind the discussion centring on permeability. Permeability may be viewed as either an opportunity or a risk for vocational education and training. How permeable can and should the VET system become? How can permeability be established on a sustainable basis in future? Although different publications from both the vocational and the higher education perspective have addressed individual aspects of permeability in the past, there has thus far been no robust critical examination and collation of the various facets of permeability which are to be found in vocational education and training. This is precisely the objective of this edited volume, which offers a synopsis of the various approaches towards permeability as well as covering educational sub-systems and reciprocal effects and provides offers a holistic view of the educational system. This edited volume pools relevant aspects of the permeability debate for the first time and includes a balanced selection of authors from the vocational and higher education sector. The aim is thus to continue fostering dialogue between these two areas.



Durchlässigkeit zwischen Bildungssektoren ist ein Dauerbrenner in der bildungspolitischen Debatte. Hinter der Auseinandersetzung mit Durchlässigkeit verbergen sich grundsätzliche Fragen der Zukunft der beruflichen Bildung. Durchlässigkeit kann als Chance oder als Gefahr für die berufliche Bildung gesehen werden. Wie durchlässig kann und soll das Berufsbildungssystem werden? Wo liegt die Zukunftsfähigkeit von Durchlässigkeit? Bisher wurden in verschiedenen Publikationen von beruflicher wie hochschulischer Seite einzelne Aspekte von Durchlässigkeit und Integration aufgegriffen. Eine stringente Auseinandersetzung und Zusammenführung der unterschiedlichen Facetten von Durchlässigkeit, die in der beruflichen Bildung zu finden sind, fehlen indes.

Genau das soll mit diesem Sammelband erreicht werden. Er bietet eine Zusammenschau der unterschiedlichen Durchlässigkeitsansätze sowohl in den Teilbildungsbereichen als auch deren Wechselwirkungen. Das Bildungssystem wird als Ganzes in den Blick genommen. Die in diesem Sammelband erstmalig realisierte Bündelung relevanter Aspekte zur Durchlässigkeitsdebatte und die ausgewogene Einbeziehung von Autorinnen und Autoren aus beruflicher Bildung und Hochschulbildung soll den Dialog zwischen beiden Bildungsbereichen weiter fördern.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2282-2