



STIFTERVERBAND

Bildung. Wissenschaft. Innovation.

Neue Wege für Studium und Berufsbildung

STUDIENINTEGRIERENDE AUSBILDUNG

Herausgeber: Dieter Euler | Volker Meyer-Guckel | Eckart Severing





Die in dieser Publikation gewählte männliche Form bezieht immer gleichermaßen weibliche Personen ein. Auf eine Doppelbezeichnung wird zugunsten der Lesbarkeit verzichtet.

INHALT

01 VORWORT 04

Potenziale der beruflich-akademischen Bildung

02 VON DER DURCHLÄSSIGKEIT ZUR VERZÄHNUNG 07

- 2.1 Neue Ansätze zur Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung 07
- 2.2 Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung – eine alte Programmatik 07
- 2.3 Neue Rahmenbedingungen: Herausforderungen für die Bildungspolitik 08
- 2.4 Paradigmenwechsel: Durchlässigkeit von der Berufsbildung in die Hochschule 10
- 2.5 Neue Verbindungen: Hybride Bildungsformate im Aufwind 11
- 2.6 Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung 12
- 2.7 Perspektive 14

03 NEUE BILDUNGSFORMATE – BILDUNGSPOLITISCHE SICHT 15

- 3.1 Typenbildung und Differenzierung im Widerstreit der vergangenen 50 Jahre 15
- 3.2 Dynamische Fragen und konvergente Interessen im Perspektivwechsel 16
- 3.3 Die Pluralität der innovativen Bildungsformate und die Differenzierung von Strukturen 17
- 3.4 Sein und Schein der Hybride und Aufgaben zur politischen Gestaltung 18

04 ABSCHIED VOM BILDUNGSSCHISMA? 21

- 4.1 Neue Ansätze zur Durchlässigkeit und Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung 21
- 4.2 Das Bildungsschisma 22
- 4.3 Neue Wege und Institutionen jenseits des Bildungsschismas 25
- 4.4 Durchlässigkeit und Verknüpfung: Neue Zugangswege und Studienangebote 30
- 4.5 Studienintegrierende Ausbildung und andere Formate 39
- 4.6 Schlussbemerkungen 40

Bildungsformate im internationalen Vergleich

05 VEREINIGTES KÖNIGREICH: FORMATE BERUFLICH-AKADEMISCHER VERZAHNUNG	43
5.1 Beruflich Qualifizierte an Hochschulen in Deutschland	43
5.2 Beruflich-akademische Verzahnung im Hinblick auf den Hochschulzugang im Vereinigten Königreich	45
5.3 Erfolg von Verzahnungsformaten: Ausgewählte Ergebnisse der Forschung zu Übergängen	48
5.4 Fazit und Schlussfolgerungen	50
06 HÖHERE BERUFSBILDUNG AM BEISPIEL KANADA	52
6.1 Hybridqualifikationen und Formate der höheren Berufsbildung: Konzepte und Problemfelder	52
6.2 Der deutsche Kontext: Duale Berufsausbildung und Hochschulsystem als disjunkte Teilsysteme	53
6.3 Hybridisierung und Tertiärisierung im deutschen Kontext	54
6.4 Ein Blick nach Kanada: Verschränkungen von beruflicher und akademischer Bildung	56
07 NIEDERLANDE: DURCHLÄSSIGKEIT ZWISCHEN BERUFS- UND HOCHSCHULBILDUNG	58
7.1 Das Bildungssystem in den Niederlanden unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung	58
7.2 Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung	60
7.3 Associate Degrees: Weiterentwicklungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung	62

Modelle hybrider Bildungsformate

08 BERUFLICHE FORTBILDUNG IN INTEGRATIVEN BILDUNGSANGEBOTEN	65
8.1 Voraussetzungen: Regelungen und Abschlüsse	65
8.2 Berufliche Fortbildungen im Kontext von Durchlässigkeit	67
8.3 Integration von Studium und beruflicher Fortbildung	68
8.4 Fazit: Potenziale sind noch nicht ausgeschöpft	70
09 KOOPERATIONSMODELL DER FACHHOCHSCHULE DES MITTELSTANDES	71
9.1 Ausgangspunkte aus der Perspektive der beruflichen Schulen	71
9.2 Konzept des Kooperationsmodells der FHM mit beruflichen Schulen	72
9.3 Bisherige Bilanz	75
10 MODELL DER STUDIENINTEGRIERENDEN AUSBILDUNG	77
10.1 Ausgangspunkte und Perspektiven	77
10.2 Rahmenbedingungen und Alleinstellungsmerkmale der Beruflichen Hochschule Hamburg	79
10.3 Lernpotenziale aus Betrieb, Berufsschule und Hochschule optimal nutzen	80
10.4 Die Berufliche Hochschule Hamburg geht an den Start	81
10.5 Fazit	83

11 DURCHLÄSSIGKEIT IN DER POLIZEIAUSBILDUNG IN BRANDENBURG	84
11.1 Ausgangslage	84
11.2 Modell einer erfahrungsbasierten Ausbildungsgestaltung	88
11.3 Herausforderungen bei der Umsetzung	89
11.4 Fazit	90
12 VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT – DER DRITTE WEG	91
12.1 Warum die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung für die Branche wichtig ist	91
12.2 Erster Weg: Das konsekutive Modell – der Bologna-Prozess ändert die Zielsetzung	92
12.3 Zweiter Weg: Schneller zum Bachelor – duale und ausbildungsintegrierende Studienmodelle	94
12.4 Dritter Weg: Drei Welten verzahnt – Ausbildung, Fortbildung und Hochschulbildung	95
13 INTEGRATION VON STUDIENELEMENTEN IN DIE BERUFLICHE BILDUNG	98
13.1 Projektidee	98
13.2 Erfahrungen aus der Umsetzung	99
13.3 Resümee und Ausblick	102
Ausblick	
14 STATUS QUO UND PERSPEKTIVEN	105
14.1 Zum Modell	106
14.2 Zum Reformbedarf	107
15 ANHANG	110
15.1 Literaturverzeichnis	110
15.2 Herausgeber	127
15.3 Weitere Autoren	128
IMPRESSUM	130

01

VORWORT



„Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth (...)“

ROBERT FROST: THE ROAD NOT TAKEN

Im Eingangvers seines weltberühmten Gedichtes beschreibt Robert Frost eine Situation, die das Leben jedes Menschen entscheidend prägt. Für welchen Weg entscheidet man sich an einer Gabelung? Das selektive deutsche Bildungssystem zwang in der Vergangenheit Menschen sehr früh zu Entscheidungen. Lange Zeit musste zwischen unterschiedlichen Schulformen entschieden werden, die entweder in weiterführende berufliche oder akademische Bildungseinrichtungen mündeten. Inzwischen gibt es viele schulische Hybridmodelle (zum Beispiel Oberstufenzentren etc.), die unterschiedliche Möglichkeiten eröffnen, den Bildungsweg weiterzugehen: entweder in die anwendungs- und handlungsorientierte berufliche Bildung mit ihrer Ausrichtung an den Bedürfnissen der beruflichen Praxis oder in die theoretisch-reflexionsorientierte akademische Bildung, die für Wissenschaftlichkeit, das Hinterfragen bestehender Positionen und das Erarbeiten innovativer Problemlösungen steht.

So wie sich Schulformate verändert haben, hat sich auch das postschulische deutsche Bildungssystem mit einem expandierenden akademischen Bildungssektor und einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildung verändert. Mit der Etablierung der Fachhochschulen in den 1970er-Jahren wurde die Berufsorientierung der akademischen Ausbildung gestärkt, mit der Einführung des dualen Studiums wur-

den akademische und berufliche Lernorte miteinander verzahnt. Trotz dieser Brückenschläge ist es aber bei der prinzipiellen Trennung beider Bereiche geblieben. Mit weitreichenden Folgen insbesondere für das berufliche Ausbildungssystem, das trotz aller Maßnahmen zunehmend an Attraktivität verliert. Das Jahr 2013 markiert hier einen Wendepunkt: In diesem Jahr haben sich erstmals mehr Schulabsolventen für ein Hochschulstudium als für eine duale Ausbildung entschieden, und dieser Trend ist seither stabil geblieben.

Diese Entwicklungen haben der öffentlichen Debatte über das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung neuen Schwung verliehen. Immer mehr gelangt man zu der Erkenntnis, dass es nicht allein ausreicht, sich auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit zu konzentrieren. Vielmehr braucht es eine weitergehende Verzahnung im Sinne hybrider Angebote, die über den Lebenslauf hinweg und in einem sich stetig verändernden Arbeitsmarkt anschlussfähig sind und es ermöglichen, beide Systeme kennenzulernen, bevor man weitere bildungsbiografische Entscheidungen trifft. Das duale Studium ist nur eine der möglichen Gestaltungsvarianten im wachsenden Überschneidungsbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die auch nur bestimmte Zielgruppen bedient und hohe Eingangshürden hat. Hinzukommen müssen *niedrigschwelligere* Formate, die sich an die Breite der Schulabsolventen richten und ihnen eine erfahrungsbasierte Entscheidung zwischen Berufsbildung und Studium ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund fördert der Stifterverband seit 2016 die Umsetzung von Pilotprojekten, die das Modell einer studienintegrierenden Ausbildung in der Praxis erproben. Entwickelt wurde das Modell von Dieter Euler, Professor (emeritiert) für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen, und Eckart Severing, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, im Rahmen der Initiative *Chance Ausbildung* der Bertelsmann Stiftung. Die hier vorgestellten Pilotprojekte sind jeweils von partikularen Problemlagen ausgehend geplant und umgesetzt worden, aber ihre Beispiele weisen über den Einzelfall hinaus: Sie sind Modelle einer möglichen neuen Kooperation von akademischer und beruflicher Bildung in Deutschland. Im Vordergrund steht dabei nicht der Wettbewerb zwischen den beiden Bildungsbereichen um geeignete Schulabsolventen und um Stellenallokationen auf dem Arbeitsmarkt. Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung versteht sich als eine innovative Gestaltungsoption im wachsenden Überschneidungsbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Die Publikation stellt das Modell in den Kontext der Strukturentwicklung des tertiären Sektors, schildert die bisherigen Erfahrungen in den Pilotprojekten und skizziert mögliche künftige Entwicklungslinien.

→
VOLKER MEYER-GUCKEL
Stellvertretender Generalsekretär
Stifterverband



POTENZIALE DER BERUFLICH-AKADEMISCHEN BILDUNG



02

VON DER DURCHLÄSSIGKEIT ZUR VERZÄHNUNG

2.1 Neue Ansätze zur Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung



VON
DIETER EULER
ECKART SEVERING

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, in welchen Formaten Bildungsangebote zwischen beruflicher und akademischer Bildung gestaltet werden können. Er zeichnet dazu zunächst die Diskussionen und Entwicklungen bezüglich der Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bildungssektoren nach, geht aber darüber hinaus: Die Diskussion über Durchlässigkeit unterstellt zwei curricular unterschiedene und institutionell separierte Sektoren des tertiären Bildungssystems und befasst sich mit den Regeln des Übergangs von Lernenden und Absolventen. Sie befasst sich nicht mit der Scheidung der Sektoren selbst und greift daher möglicherweise zu kurz. Denn neuere Entwicklungen stellen die Eindeutigkeit dieser Scheidung infrage. Insgesamt kann daher – nicht durchgängig, aber in einem schnell wachsenden Überschneidungsbereich – von einer Akademisierung der Berufsbildung und einer Verberuflichung der Hochschulbildung gesprochen werden, einer curricularen Diffusion zwischen dem oberen Rand der Berufsbildung und dem unteren Rand der Hochschulbildung. Daher kann es nicht mehr allein um Regelungen individueller Übergänge gehen, sondern es müssen Verzahnungen der Bildungssektoren mit eigenständigen hybriden Bildungsangeboten konzipiert werden. Der Beitrag entwirft ein generisches Modell eines solchen Bildungsangebots, das derzeit in ersten Projekten erprobt wird.

2.2 Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung – eine alte Programmatik

Die Diskussion über das Verhältnis zwischen Berufs- und Allgemeinbildung hat in Deutschland eine lange Tradition. Eine hohe Intensität gewann die Diskussion erstmals durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, der Anfang der

1970er-Jahre die berufliche Bildung zu einem Schwerpunkt seiner Arbeit machte. Um das Ziel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner (inklusive akademischer) Bildung sowie das damals bildungspolitisch zentral verfolgte Ziel der Chancengleichheit zu erreichen, sollten auf der Sekundarstufe II berufliche und allgemeine Bildungsgänge miteinander verbunden werden. „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. 47 f.).

Die Idee der Verzahnung wurde bekanntlich nicht in der vom Bildungsrat empfohlenen Weise umgesetzt. Vielmehr lebte das Nebeneinander von hochschulischer und beruflicher Bildung weiter und manifestierte sich in „divergenten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen“ (Severing 2018, S. 2). Als Formel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung gehört es bis heute zum festen Inventar in fast jeder bildungspolitischen Programmatik. Auf der Zielebene geht es in dieser Diskussion um den Abbau von Chancenungleichheiten sowie um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Auf der Ebene der Instrumente entstand eine sprachlich unscharfe, in der Sache aber wesentliche Unterscheidung von *Durchlässigkeit* zwischen und *Verzahnung* von beruflicher und allgemeiner (beziehungsweise akademischer) Bildung.

2.3 Neue Rahmenbedingungen: Herausforderungen für die Bildungspolitik

Wenn heute über das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung diskutiert wird, so vollzieht sich dies im Vergleich zu den 1970er-Jahren unter deutlich veränderten Rahmenbedingungen. Ein markanter Unterschied zeigt sich in der enormen Expansion der Zahl der Hochschulen und Studierenden. So entwickelte sich beispielsweise die Studienanfängerquote in Deutschland von 1970 bis 2016 von circa 12 auf circa 57 Prozent (Wolter 2014, S. 146; AGBB 2018, Tabelle F2-2A). Diese Entwicklung führte 2013 erstmals dazu, dass die duale Ausbildung und der Hochschulbereich eine gleich große Zahl von Anfängern registrierten. Für diese Verschiebung von der beruflichen zur akademischen Bildung werden unterschiedliche, miteinander verbundene Erklärungsansätze angeführt (vergleiche ausführlich hierzu Euler und Severing 2015, S. 10 ff.):

- » Verändertes Bildungswahlverhalten
- » Verberuflichung von Studiengängen
- » Neue Bedingungen der Personalrekrutierung im Beschäftigungssystem

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 2016 bundesweit auf 52,1 Prozent (AGBB 2018, Tabelle F2-1A). Während die Zahl der Neuzugänge in das duale System seit 2000 deutlich abnahm, stieg die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich (vergleiche AGBB 2018, Tabelle F1-1A). 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 (Baethge et al. 2014, S. 50

sowie S. 23 ff.; Flake et al. 2017, S. 104; Bergerhoff et al. 2017, S. 27). Andererseits wird auf die hohe Zahl von hochschulberechtigten Schulabsolventen hingewiesen, die (zunächst) nicht studieren, sondern eine Berufsausbildung absolvieren, beziehungsweise 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“ wählen.

Neben den Veränderungen im Bildungswahlverhalten der Schulabsolventen haben sich im Hochschulbereich Veränderungen vollzogen, von denen eine wesentliche die *Verberuflichung von Studiengängen* darstellt (vergleiche Euler 2014). Innerhalb der insgesamt circa 400 Hochschulen in Deutschland vollzog sich in den vergangenen beiden Dekaden eine zunehmende vertikale Differenzierung. Bei den Universitäten werden als Folge der Exzellenzinitiative sogenannte „Exzellenzuniversitäten“ von „normalen“ Universitäten abgegrenzt. 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, beziehungsweise sich verstärkt im Forschungsbereich zu profilieren. Differenzierungen sind erkennbar, wenn Fachhochschulen in einem regionalen Umfeld vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen spezialisierte Studiengänge anbieten. Daneben stehen private Hochschulen, die zum kleineren Teil den Ansprüchen von Spitzenuniversitäten genügen wollen und die zum Großteil eng berufsbezogene Studiengänge anbieten. Die Ausdifferenzierungen im Hochschulbereich führen 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. Daraus resultiert, dass sich die Eindeutigkeit der curricularen Scheidung zwischen beruflich orientierten Studiengängen und anspruchsvollen Berufsausbildungen verliert. Die Veränderungen im Hochschulbereich führen die Berufsbildung näher an die beruflich-handlungsorientierten Studienangebote heran und fördern die Konvergenz zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

Veränderungen in der Hochschullandschaft in Verbindung mit Verschiebungen in den Qualifikationsanforderungen der Arbeitsplätze begründen *neue Bedingungen der Personalrekrutierung im Beschäftigungssystem*. In der überwiegenden Zahl der Berufe wird von einer Erhöhung der kognitiven Anforderungen ausgegangen (AGBB 2010, S. 163). In Deutschland betrifft dies vorwiegend die traditionell mit Akademikern besetzten Positionen (Tiemann 2013). 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. Stabile empirische Befunde zur Substitution beruflich Qualifizierter durch Bachelorabsolventen in den Unternehmen liegen erst in Ansätzen vor. Explorative Untersuchungen zeigen bislang keine größeren Verschiebungen in der Breite. Konkurrenzsituationen deuten sich am ehesten im kaufmännischen Bereich an (Euler und Severing 2017, S. 37).

Die veränderten Rahmenbedingungen legen Überlegungen aus zwei Perspektiven nahe. Aus *Sicht der Bildungspolitik* stellt sich die Herausforderung, das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung neu zu bestimmen. „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).

Schulabsolventen mit erworbener Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erwarten, dass sie in ihrer Wahl zwischen Berufsausbildung und Studium so unterstützt werden, dass ihre Entscheidung robust ist und spätere Studien- oder Ausbildungsabbrüche vermieden werden können. Trotz zahlreicher Angebote einer Studien- und Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen erweist es sich für einen Teil der Schulabsolventen als schwierig, nach dem Schulabschluss eine stabile Wahl für ein Studienfach und/oder einen Ausbildungsberuf zu treffen. In einer Allensbach-Umfrage antworteten circa 22 Prozent der Gymnasialabsolventen, 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 hielten diese Entscheidung für „leicht oder sehr leicht“. In einer Befragung von 2.092 Schülern 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 hatten und 17 Prozent am Ende der Klasse 13 noch unsicher waren (Schuchart et al. 2016). Ein beträchtlicher Teil der Schulabsolventen steht vor der Frage, ob er eine Berufsausbildung oder aber ein Studium beginnen soll. Ein Teil nimmt eine Berufsausbildung auf, verbindet diese Entscheidung aber mit dem häufig noch vagen Ziel, nach der Ausbildung den Weg in ein Studium zu suchen.

2.4 Paradigmenwechsel: Durchlässigkeit von der Berufsbildung in die Hochschule

In der Politik galt über Jahrzehnte das Diktum einer Trennung von beruflicher und akademischer Bildung. Der Zugang von beruflich Qualifizierten zur Hochschule ohne eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung wurde lange von den Hochschulen mit dem Verweis auf Qualitätsstandards und begrenzte Ressourcen abgewehrt (Severing 2018, S. 5). 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 bestimmter beruflicher Aufstiegsfortbildungen (zum Beispiel Meister, Techniker, Fachwirte) ohne weitere Prüfungen den allgemeinen Hochschulzugang,
- » können Absolventen einer anerkannten Berufsausbildung nach einer dreijährigen Berufspraxis und einem Eignungsfeststellungsverfahren oder einem Probestudium eine ihrem Beruf entsprechende fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben (KMK 2009). Zudem haben einzelne Bundesländer weitergehende Detailregelungen erlassen, die einzelne der Voraussetzungen lockern.

Der parallel getroffene Anrechnungsbeschluss sieht vor, dass bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können.

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

Die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung vollzieht sich auch in umgekehrter Richtung. So nehmen derzeit von den circa 125.000 Studienabbrechern circa 20 Prozent eine Berufsausbildung auf (Heublein et al. 2014; Schneider et al. 2017).

In der Diskussion über die Öffnung der Hochschulen für Absolventen einer beruflichen Aus- beziehungsweise 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 Berufsausbildung damit geworben, dass man nach der Ausbildung besser aus der beruflichen in die akademische Bildung wechseln kann.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund schlägt Rauner (2018) eine „Architektur paralleler Bildungswege“ vor. Diese sieht zwei getrennte Bildungswege vor, einen akademischen und einen beruflichen. Während sich der akademische Bildungsweg wie bisher „an der grundgesetzlich gebotenen Pflege und Entwicklung der Wissenschaft orientiert“, sieht der „gleichwertige parallele duale Bildungsweg ‚vom Lehrling bis zum Doktor Professional‘“ einen eigenständigen beruflichen Strang vor (Rauner 2018, S. 91 ff.). Zwischen den beiden getrennten Bildungswegen sind gleichwohl Übergänge vorgesehen, sodass auch das Konzept von Rauner als eine spezifische Ausprägung von Durchlässigkeit verstanden werden kann.

2.5 Neue Verbindungen: Hybride Bildungsformate im Aufwind

Während Konzepte der Durchlässigkeit darauf zielen, Übergänge beziehungsweise Brücken zwischen prinzipiell getrennten Bildungswegen zu schaffen, zielen hybride Bildungsformate auf eine Verbindung zwischen diesen traditionell getrennten Wegen. Diese Verbindung kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen. In der Regel wird über hybride Bildungsformate eine Doppelqualifizierung angestrebt. Beispiele sind etwa schulische Berechtigungen, die an berufsbildenden Schulen erworben werden (zum Beispiel Erwerb eines Hauptschulabschlusses im Rahmen einer beruflichen Übergangsmaßnahme), oder die Verbindung eines Ausbildungs- mit

einem allgemeinbildenden Abschluss (zum Beispiel gleichzeitiger Erwerb von Ausbildungsabschluss und HZB).

In der dualen Berufsausbildung haben sich zwei hybride Bildungsformate herausgebildet. So strebt ein Teil der studienberechtigten Auszubildenden 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 Verbindung von Berufsausbildung und Studium stellt das duale Studium dar. Seit ihrer Einführung in den 1970er-Jahren erfreut sich diese Studienform stetig wachsender Beliebtheit. 2016 studierten in den 1.592 dualen Studiengängen mehr als 100.000 Studierende (BiBB 2018, S. 196 ff.). Das Verhältnis zwischen ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengängen lag 2016 bei 41:59 – bei deutlicher Verschiebung hin zu praxisintegrierenden Studiengängen (2011 lag die Relation zwischen den beiden Varianten noch bei 53:47).

Mit dem ausbildungsintegrierenden dualen Studium wäre prinzipiell ein hybrides Bildungsformat verfügbar, innerhalb dessen eine Verzahnung von beruflichen und akademischen Kompetenzen gestaltbar wäre. Voraussetzung wäre neben der formalen Verzahnung von Curricula und Abschlüssen ein zwischen den beteiligten Lernorten abgestimmtes Profil, das wissenschaftliche und berufliche Kompetenzentwicklung wechselseitig fruchtbar macht. In der Praxis des dualen Studiums scheint dies erst ansatzweise realisiert zu sein. „Unter dem Label duales Studium wird (...) eine Reihe von Angeboten gemacht, die den Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums nicht erfüllen. Auch bleibt die angestrebte Integration und Verzahnung beruflichen und akademischen Lernens allzu häufig auf der Strecke oder allein den Lernenden überlassen“ (Weiß 2016, S. 21). Die in dem Zitat aufscheinenden Kritikpunkte lassen sich durch ausgewählte Untersuchungen unterlegen. In einer Analyse von 14 dualen Studiengängen zeigte sich, dass sich die Abstimmung und Kooperation zwischen den beteiligten Lernorten weitgehend auf das zwingend Erforderliche beschränkte. Während die Hochschulvertreter die Autonomie in Forschung und Lehre betonten, hoben die Unternehmensvertreter ihre (alleinige) Verantwortung für die betriebliche Ausbildung hervor (Kupfer et al. 2014). Die Befunde korrespondieren mit den Untersuchungen von Langfeldt (2018), die auf der Grundlage einer Befragung der relevanten Akteure die Schwierigkeiten der Lernortkooperation in dualen Studiengängen beleuchtet.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befunde wird davon ausgegangen, dass mit dem dualen Studium zwar ein hybrides Bildungsformat vorliegt, die beteiligten Lernorte in der dominanten Ausprägung aber disjunkte Teilsysteme bleiben, die sich additiv aneinanderfügen. Im Einzelfall besteht zudem die Gefahr, dass im Gesamtensemble eines dualen Studiengangs die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung leidet und die notwendige Zeit einer vertieften beziehungsweise verzahnten Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen und beruflichen Studieninhalten zugunsten eines schnellen Bildungsabschlusses nicht zur Verfügung steht.

2.6 Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung

Mit dem Modell einer studienintegrierenden Ausbildung wird ein hybrides Bildungsformat vorgestellt, das die Lernorte nicht nur additiv nebeneinander sieht, sondern berufliche und akademische Bildung miteinander verbindet und organisiert. Damit wird der vom Deutschen Bildungsrat eingeführte Verzahnungsansatz

revitalisiert, jedoch nicht auf die Bildungsgänge innerhalb der Sekundarstufe, sondern auf die Schnittstelle von Berufs- und Hochschulbildung bezogen.

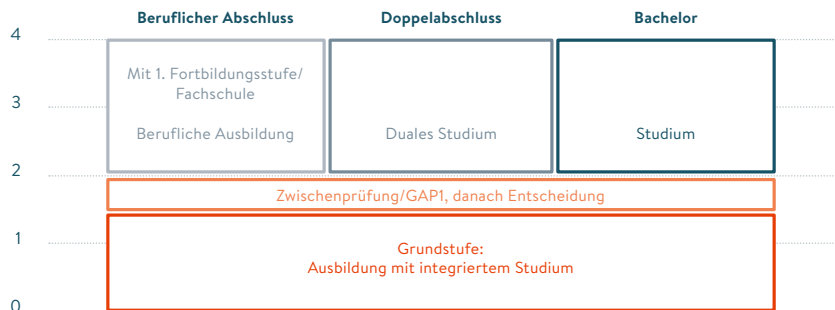
Das Modell Ausbildung beginnt mit einer Grundstufe, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt sind. In vielen Berufsfeldern gibt es anspruchsvolle Ausbildungsberufe und anwendungsorientierte Bachelorstudiengänge, die sich in mehrfacher Hinsicht überschneiden. Vor diesem Hintergrund 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. Nach der Grundstufe entscheiden sich die Auszubildenden für eine der drei folgenden Optionen:

- » Abschluss der dualen Berufsausbildung
- » Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss
- » Studienintegrierende Ausbildung bis zu einem Doppelabschluss, vergleichbar mit dem bestehenden ausbildungsintegrierenden dualen Studium

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, die von Beginn an einen Doppelabschluss vorsieht. Wie im vorangehenden Kapitel ausgeführt, stehen die beiden Komponenten Ausbildung und Studium häufig nur additiv nebeneinander.

ABBILDUNG 1: DAS MODELL DER STUDIENINTEGRIERENDEN AUSBILDUNG

Angaben in Jahren



Quelle: Eigene Darstellung

Ein tragendes Fundament des Modells stellt die circa 18-monatige Grundstufe dar. Sie besteht aus den folgenden Komponenten:

- » Ein Ausbildungscurriculum, das auf dem Ausbildungsberufsbild basiert; es wird mit den integrierten fachrelevanten Studieninhalten abgestimmt, um inhaltliche Dubletten und Redundanzen zu vermeiden.
- » Angebote zur Studienvorbereitung, mit denen eine Überforderung der Jugendlichen im Studienteil vermieden werden soll.
- » Ein fachaffines Studium mit mindestens 30 ECTS in der Grundstufe; bei der Wahl der Studienkurse ist entsprechend sicherzustellen, dass diese mit den Ausbildungsinhalten abgestimmt sind.
- » 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 Kompetenzgewinn. 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 absolvieren die Grundstufe im Rechtsstatus von Auszubildenden.

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 der Berufsbildung. Berufs- und Hochschulbildung sind verzahnt und damit gleichwertig.

Das skizzierte Modell der studienintegrierenden Ausbildung ist ein generisches Modell, das an die Rahmenbedingungen und Ziele möglicher Implementationfelder angepasst werden kann. Es wird derzeit in unterschiedlichen Regionen und Berufsfeldern an verschiedenen Standorten erprobt (vergleiche Beiträge in diesem Band). Ein Beispiel ist das Bundesland Hamburg, wo der Senat die Gründung einer Beruflichen Hochschule Hamburg plant, in der das Modell systematisch eingeführt und umgesetzt werden soll (siehe den Beitrag von Sandra Garbade und Sascha Hartung in diesem Band).

2.7 Perspektive

„Das Verhältnis von Berufsbildung und Hochschule bewegt sich (...) in einem Spannungsfeld von historisch verfestigter Segmentierung, neu erwachsender Konkurrenz und innovativen Kooperationen“ (Hemkes 2018, S. 2 f.). Die Entwicklungslinie von der traditionellen Separierung über eine Öffnung bis hin zu Ansätzen einer Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung wurde in diesem Beitrag skizziert.

Aus bildungspolitischer Perspektive stellt sich derzeit die Frage, ob die aktuell verfolgte Strategie der Förderung von Durchlässigkeit zwischen den beiden Bereichen die Berufsbildung stärkt oder aber zu deren Erosion beiträgt. Die Hinwendung zu Formen eines praxisintegrierenden dualen Studiums deutet die Gefährdungslage an. Unabhängig von einer Wahrung der Bestandsinteressen der Berufsbildung ist zu bezweifeln, ob eine erhöhte beziehungsweise erleichterte Durchlässigkeit zu hybriden Bildungsformaten einer neuen Qualität führt. Hierzu erscheinen Entwicklungen erforderlich, in denen die Potenziale beider Bildungsbereiche synergetisch verzahnt und in die Entwicklung neuer Kompetenzprofile münden. Das Modell einer studienintegrierenden Ausbildung ist ein erster Ansatz in dieser Richtung. Hier werden die laufenden Implementierungsprozesse zeigen, ob aus einem innovativen Konzept eine konzeptionelle Innovation wird.

03

NEUE BILDUNGSFORMATE – BILDUNGSPOLITISCHE SICHT

3.1 Typenbildung und Differenzierung im Widerstreit der vergangenen 50 Jahre



VON
ERNST DIETER ROSSMANN

Es ist ein bemerkenswerter dialektischer Prozess in der beruflichen wie der akademischen Bildung, der sich in den vergangenen 50 Jahren in Deutschland zugetragen hat. Da gab es immer wieder Anstrengungen aus Wirtschaft, Gewerkschaften, Wissenschaft und Politik, die klassische berufliche Bildung im dualen Ausbildungsverhältnis möglichst sauber zu erhalten und auszubauen, im quasi *formatkonservativen* Ansatz getragen von Allianzen, die in anderen Zusammenhängen durchaus antagonistisch zueinander standen. Gleichzeitig hat es sehr hartnäckige Bestrebungen gegeben, die klassische akademische Universitätsbildung in der Einheit von Forschung und Lehre im Zugang klar zu begrenzen und gegenüber anderen Ausbildungswegen und Ausbildungsinstitutionen eindeutig zu profilieren. Als letztes großes Kampffeld ist hier das Universitätsmonopol auf die Promotion nach wie vor aktuell.

Je strikter der formatkonservative Ansatz dieses „Bildungsschismas“ (Baethge 2007) verfolgt wurde, der ja letztlich auch immer in einem strukturkonservativen Konzept von Bildungspolitik ideologisch begründet war, umso stärker wurde im Gegenzug der Prozess hin zu einer ausfächernden Differenzierung in den beiden Bildungsformaten von beruflicher und akademischer Bildung wie auch gleichzeitig die Öffnung dieser beiden Bildungsformate hin zu breiter gefassten Zugängen und mehr Durchlässigkeit und Flexibilität. In einem ungeordneten, nicht immer an erster Stelle von der Politik, sondern auch sehr stark von der Wirtschaft, vom Bildungsmarkt und von den individuellen Bedarfslagen her gesteuerten Prozess kam es zu einer bunten Mischung aus fundamentalen Reformen, wie zum Beispiel der Einführung der Fachhochschulen, dem Aufbau des Bachelor-Master-Systems und der Festlegung von Qualifikationsrahmen, aber auch partiellen strukturellen Veränderungen, wie dem Studium ohne Abitur, der höheren Berufsbildung und der

akademischen Weiterbildung sowie zu vielfältigen Einzellösungen in der Kooperation bis hin zur vollständigen Implementation des einen Bildungsformats in das jeweilige andere. Was Dieter Lenzen (2017) als Changieren zwischen „Differenzierung und Entropie“ bei Universitäten und Fachhochschulen ausmacht, lässt sich genauso gut als Beschreibung für die Vervielfältigung und die Verdichtung neuer Bildungsformate zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufnehmen.

3.2 Dynamische Fragen und konvergente Interessen im Perspektivwechsel

Angetrieben wurde dieser Prozess von „Diffusion“ (Brümmer et al. 2016) der Systeme insgesamt, aber auch der dualen Studiengänge im Besonderen bis in die Gegenwart hinein durch sich verändernde Interessenlagen und einige einfache Fragen, die gleichwohl viel Dynamik zumal aus der Sicht der Bildungsteilnehmer in beruflicher und akademischer Bildung ausgelöst haben und weiter auslösen werden:

- » Ist das berufliche und akademische System ein in sich jeweils abgeschlossener Bereich, oder gibt es ausreichende individuell passende Wege des Einstiegs, Durchstiegs und Aufstiegs?
- » In welcher Form gibt es Möglichkeiten, die vorberuflich oder beruflich erworbenen und nachgewiesenen Qualifikationen und Kompetenzen in beruflichen oder akademischen Bildungsinstitutionen und Bildungskarrieren so einzubringen, dass sie komplementär, kompatibel sowie anerkennungs- und zertifizierungsfähig sind beziehungsweise gemacht werden können?

Die grundsätzliche Tendenz zur Individualisierung und die stärker betonte und gelebte persönliche Bildungs- und Berufsbiografie korrespondierten dabei mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel und der veränderten Arbeitswelt.

Auch die Bildungsanbieter in Universitäten und Fachhochschulen, Berufsschulen sowie Betrieben und Verwaltungen mussten sich den neuen Anforderungen öffnen:

- » Wie steht es um das Verhältnis von Praxis und Theorie in Ausbildung und Studium, und wie lassen sich diese beiden Elemente noch besser verbinden und ausgestalten – curricular, in der zeitlichen Strukturierung des Bildungsganges wie der Kompetenz der Lehrenden?
- » Welche institutionellen Angebote machen das klassische Berufsbildungssystem und das gewachsene Hochschulsystem, um deren erfolgreichen wie auch den nicht erfolgreichen Teilnehmern die Bildungsmöglichkeiten des jeweiligen anderen Systems zu erschließen?

Parallel dazu begannen auch die Nutznießer von Ausbildung und Studium in Wirtschaft, Verwaltung und freien Berufen unter einem neuen Blickwinkel über ihren möglichen eigenen Beitrag zur Modernisierung der Berufsbildung nachzudenken, genauso wie sich auch die Gewerkschaften und Berufsverbände der Beschäftigten in die Diskussion einbrachten:

- » In welcher Form lässt sich der qualifizierte Nachwuchs für die Unternehmen, wie er durch beide Systeme bereitgestellt wird, noch früher und nachhaltiger an die Unternehmen und Verwaltungen binden, und wie können die Angebote aussehen, die eine solche Bindung bis in die berufliche und akademische Weiterbildung hinein attraktiv machen?
- » Was können die Unternehmen selbst aus der Praxis, der Kompetenz und den Erfahrungen ihrer Mitarbeiterschaft sowie den Partnerschaften und den Netzwerken ihrer Unternehmen insbesondere in das Studium und die akade-

mische Weiterbildung einbringen, was speziell die Universitäten allein nicht vermitteln können?

Indem sich die Wirtschaft im Zuge des technologischen Wandels und der dramatischen Veränderungen im Anforderungsprofil an die Mitarbeiter und deren Ausbildungskomplexität der akademischen Ausbildung stärker denn je geöffnet hat, war die Spur dafür gelegt, die berufliche und die akademische Bildung miteinander zu verbinden und zu organisieren.

Die Politik schließlich setzte sich mit den Rahmenbedingungen auseinander, um die Pluralisierung und Diversifizierung der quasi informell und vorpolitisch entstandenen neuen Bildungswege und -formate zu formalisieren und gesetzlich zu fassen.

- » Wie lassen sich die Interessen, Bedürfnisse und Bedarfe nach neuen Bildungsformaten zwischen beruflicher und akademischer Bildung gesetzlich, finanziell und organisatorisch besser aufgreifen und unterstützen?
- » Was sind die Beiträge, die in einer föderativ geprägten Bildungsarchitektur die verschiedenen politischen Ebenen dazu leisten können und auch im Sinne einer Harmonisierung leisten müssen?

Tatsächlich ist es in diesem Prozess um die *einfachen* Fragen nicht bei unauflösbaren Systemkonkurrenzen und pragmatisch-partiellen Lösungen geblieben, sondern es entwickelten sich eine bemerkenswerte Übereinstimmung im Perspektivenwechsel und konvergente Interessen, die bei Stakeholdern in den Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, in Bildungsinstitutionen und in der Bildungspolitik zu erkennen sind. Diese Entwicklung wird begleitet und unterfüttert von Thinktanks und bedeutenden Institutionen der bildungspolitischen Beratung wie dem Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) bis hin zum Wissenschaftsrat, der 2014 mit seinen Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung dem Thema höchste Weihen gegeben hat.

3.3 Die Pluralität der innovativen Bildungsformate und die Differenzierung von Strukturen

In Zeiten, in denen die Bildungsteilnehmer insgesamt unter dem Vorzeichen von Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Durchlässigkeit mehr Wahlmöglichkeiten einforderten und hierbei das persönliche und individuelle Interesse und das wirtschaftliche und allgemeine Interesse zusammenkamen, mussten diese Konvergenzen zum Aufbrechen verkrusteter Strukturen und Formen führen. Indem zugleich im Zuge einer Neubewertung von Chancen und Erträgen einer veränderten Bildungsökonomie private Unternehmen wie private Hochschulen und private Bildungseinrichtungen ihr Interesse auf eigene Formate und Innovationen im System der öffentlichen Strukturen richteten, ist der Weg bereitet worden für zusätzliche Angebote.

- » Die Voraussetzungen für den Zugang zur beruflichen und der akademischen Bildung werden gelockert – für den Zugang zur akademischen Bildung durch den Einstieg auch ohne den entsprechenden Schulabschluss, für den Zugang zur beruflichen Bildung durch die Möglichkeit zum späteren Umstieg aus der akademischen Bildungskarriere in die berufliche. Die „reziproke Durchlässigkeit“ (BIBB 2017) wird damit erhöht. Bildungsgänge, die den Erwerb der Hochschulreife mit einer beruflichen Ausbildung kombinieren, bestehen in Form

von Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufsfachschulen. Seit 2009 gibt es durch Beschluss der Kultusministerkonferenz bundesweit erleichterte Zugangsbedingungen für das Studium auch ohne Allgemeine Hochschul- und Fachhochschulreife. Für den Übergang von der akademischen in die berufliche Bildung und mögliche Anerkennungen und Anrechnungen und Verkürzungen werden diese in den einschlägigen Berufsbildungsgesetzen und Handwerksordnungen geregelt. Der Umstieg in die beruflich orientierte Aufstiegsfortbildung ist für Akademiker und deren Förderung hierbei schließlich seit 2016 gesetzlich geregelt. Aus bildungspolitischer Sicht sind diese Reformen zwar mittlerweile im Konsens gesetzt. An der breiten Umsetzung muss aber noch gearbeitet werden.

- » Parallel zu diesen Öffnungen in den Zugängen und Umstiegen gibt es eine Entwicklung zu einer mittelbaren Verzahnung beider Bildungsbereiche durch eine konsekutive Absolvierung erst einer Ausbildung und dann eines Studiums oder einer integrierenden Verzahnung durch mehr oder minder lange und intensive Praktikumsphasen. Bei den hybriden Bildungsformaten erwerben die Lernenden gleichzeitig berufspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten und theoretisches, an der Wissenschaftlichkeit ausgerichtetes Wissen. Die dualen Studiengänge stehen für diesen Anspruch und vergeben entsprechend doppelte Abschlüsse. Die Formen, in denen die Lernorte Betrieb, Berufsschule und Hochschule kombiniert werden, sind dabei sehr variabel. Bildungspolitisch ist das duale Prinzip dabei breit akzeptiert und ein Hoffnungsträger. Auch gibt es mittlerweile triale Studienangebote, bei denen in bis zu fünf Jahren das duale Studium mit einer Aufstiegsfortbildung kombiniert wird.
- » Schließlich müssen auch die zunehmend bedeutsam werdenden, aber noch nicht ausreichend entwickelten „konvergenten Bildungsformen“ (BIBB 2017) erwähnt werden, bei denen die Verzahnung der beruflichen und der akademischen Bildung im Sektor der Weiterbildung stattfindet. Diese beinhalten, dass im Anschluss an eine berufliche Erstausbildung und in der Regel wohl eher berufsbegleitend Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten werden, die die klassische berufliche Weiterbildung ergänzen und auf eine höhere Ebene von theoretischem Verständnis und reflexiver Einordnung zielen. Die akademische Weiterbildung kann dabei in besonderen Fällen bis hin zu einem ersten akademischen oder einem weiteren akademischen Abschluss wie zum Beispiel dem Master führen. Gerade mit Blick auf die Fernstudien und die digitalen Studienangebote werden diese Kombinationen von beruflicher Tätigkeit und akademischer Weiterbildung noch zunehmen.

3.4 Sein und Schein der Hybride und Aufgaben zur politischen Gestaltung

Man muss kein Prophet sein, um ein deutliches Wachstum des *dritten Sektors* zwischen klassischer beruflicher und klassischer akademischer Bildung vorauszusagen und das sowohl im tertiären wie im quartären Bereich des Bildungssystems. Dafür bietet dieser dritte Sektor zu viele Chancen für die Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer wie der Bildungsnachfrager, denen sich auch die Bildungsanbieter nicht entziehen können. Nach den ersten Jahrzehnten grundständiger innovativer Entwicklungen der institutionellen Basis wird es jetzt darauf ankommen, in einen Prozess der Evaluation und der Normierung von Standards einzutreten, um die Einlösung des Versprechens von mehr Praxisnähe und Praxisqualität, mehr Trans-

parenz und Durchlässigkeit, mehr Flexibilität im Einstieg, Umstieg und Aufstieg zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf seinen Realitätsgehalt hin zu überprüfen und entsprechende Korrekturen einzuleiten. Das Stadium der wechselseitigen Missachtung und der eifersüchtigen Verdrängung wie der schleichen systemischen Konkurrenz der Systeme erscheint überwunden. Die wachsende Bereitschaft zu einer echten Kooperation der Systeme und ihrer Hybride bietet Chancen zu einer neuen Justierung. Politisch kann diese Entspannung nur vorbehaltlos unterstützt werden.

So muss eine ehrliche Bestandsaufnahme danach fragen, wo die Übernahme von Formen der dualen beruflichen Bildung in das Hochschulsystem und von Formen der wissenschaftlichen Bildung in das Berufsbildungssystem in Wirklichkeit mehr dem Marketing auf einem umkämpften Fachkräftemarkt und der vordergründigen Konkurrenz von Bildungsnachfragern geschuldet sind. Was steht wirklich hinter manchen Werbelabels und Etiketten? Wie gut sind Theorie und Praxis, Wissenschaft und Berufsfeld schon im Studium und in der Ausbildung miteinander verbunden? Lässt sich durch diese neuen hybriden Bildungsformate eine bessere Quote an erfolgreichen Abschlüssen erreichen? Wie groß ist die Durchlässigkeit im konkreten Einzelfall? Welche Anerkennung von Leistungen gibt es im jeweils anderen Lern- und Studienfeld? Fördern die hybriden Formate wirklich erkennbar die soziale Mobilität, und schaffen sie neue Bildungschancen? Hier ist die Bildungspolitik gefordert.

- » Eine erste Initiative muss dabei dahin gehen, den hybriden Bereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung stärker in den Fokus der Bildungsforschung zu nehmen und Forschungsdesiderate (Weiß 2016) aufzuarbeiten. Zwar mögen die Zahlen an dualen Studiengängen mit 1.600 in Relation zur Gesamtzahl der über 18.000 Studiengänge noch eher bescheiden sein. Auch haben sich ausweislich des Nationalen Bildungsberichts von 2018 nur 5 Prozent der erstmals Eingeschriebenen für einen dualen Studiengang entschieden. Aber nimmt man die 2 Prozent derjenigen dazu, die sich in einen explizit berufsbegleitenden Studiengang eingeschrieben haben und die 4 Prozent, die als Studienanfänger ein Fernstudium aufgenommen haben, so bekommen diese Forschungsfragen schon nicht nur perspektivische, sondern auch zeitnahe Relevanz. Dies gilt umso mehr, als fast 30 Prozent der Studierenden ihr Studium faktisch als Teilzeitstudium organisieren, obwohl sie formal ein Vollzeit-Präsenzstudium durchlaufen. Sie sind damit zwar nicht in einen hybriden Studiengang eingeschrieben, aber sie studieren und leben in quasi hybriden Verhältnissen.
- » Diese stehen natürlich nicht einer Evaluierung zu Gebote, aber die Qualität in formal hybrid gestalteten Studienangeboten sehr wohl. Hierauf muss sich die zweite bildungspolitische Forderung richten. Denn anders als in dem klassischen dualen System der Berufsausbildung und seinen Normierungen und Qualitätskontrollen nach dem Berufsbildungsgesetz und dem klassischen akademischen System mit seinen neu eingeführten Zertifizierungen und Re-Zertifizierungen von Hochschulen und Studiengängen gibt es bei den hybriden Angeboten noch blinde Flecken und offene Fragen. Kritiker aus der Berufsbildungs- und Hochschulforschung wie zum Beispiel Rita Meyer und Britta Beutnagel (2018) sehen hier nicht zuletzt wegen Lücken in den Vorgaben durch den Akkreditierungsrat eine hohe Intransparenz der Ausgestaltung und Qualität der Studienformate sowie eine fehlende Verbindlichkeit und Fachaffinität in den Zulassungs- und Anerkennungswegen. Hier wird politisch auf stringenteren Vorgaben durch den Akkreditierungsrat genauso zu drängen sein wie auf klare institutionelle Abgrenzungen zwischen

den Hochschuleinrichtungen und ihren Kooperationspartnern und Trägern in Unternehmensverbänden und Kammern. Auch sind der rechtliche Status und die demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten zwischen Arbeitsrecht, Berufsbildungsrecht und Hochschulrecht für die Bildungsteilnehmer zu klären.

- » Von dem Qualitätsanspruch der hybriden Bildungsformate her ist darüber hinaus besonders nachzufragen, wieweit sich dieser in einem intensiven Austausch zwischen der Hochschullehre und der Berufspädagogik abbildet, und zwar in den handelnden Personen in Hochschule, Berufsschule und Betrieb genauso wie in den Curricula und der Fachmethodik. Auch darf mit Recht danach gefragt werden, wie die Belastungen in einem solchen durchgängigen dualen bis hin sogar zu einem dualen Studium angelegt sind und ob der Zeitrahmen hierfür bisher richtig abgesteckt worden ist. Hier bieten neue Überlegungen zu einer studienintegrierenden Ausbildung interessante Perspektiven, nämlich mit einer Ausbildung mit integriertem Studium als Grundstufe und dann einer Ausdifferenzierung in beruflichen Abschluss, Doppelabschluss oder Bachelor. Mit der Beruflichen Hochschule Hamburg (Euler und Severing 2017) steht ein Modell hierfür bereits in den Startlöchern, das dann in staatlicher Verantwortung auch eine adäquate Antwort auf die nicht immer qualitätshaltigen Innovationen aus dem privaten Bereich bilden kann. Diese Reform hat ohne Zweifel großes Potenzial und verdient bundesweit Interesse.
- » Auch wird weiter an der Steigerung der Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen zu arbeiten sein. Anders als das ECTS-System an den Hochschulen hat sich das Pendant, nämlich das ECVET-System (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training) noch nicht entfaltet und zu einem verbindlichen System in der Anerkennung von erbrachten formalen und informellen Leistungen durchsetzen können. Für mehr Flexibilität im Einstieg, Umstieg und Aufstieg zwischen beiden Systemen der beruflichen und der akademischen Ausbildung wird hier aber eine größere Konsistenz in der Anerkennung von jeweiligen Bausteinen aus dem anderen Bildungssektor und bei der Beratung zu nächsten Bildungsschritten gebraucht. Und zwar in beide Richtungen, damit ein Wechsel nicht als Verlust und Rückschritt, sondern als Umstieg und neue Perspektive erscheint.
- » Die Gesetz- und Haushaltsgeber in den Ländern und im Bund werden diese Entwicklungen mit größerer Aufmerksamkeit und mehr Nachdruck als bisher zu unterstützen haben. Förderprogramme wie das zum *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule* sind dabei genauso hilfreich wie die geplante Initiative zu einer *Exzellenzinitiative Berufliche Bildung*. Neue Impulse aus der Politik können auch kommen über die Hochschulgesetze und neue Standards in den Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren, genauso wie über die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, die jetzt ansteht, und die bessere Implementierung von neuen Studienmodellen wie Teilzeitstudiengängen und dualen Modellen in das BAföG und das Gesetz zur Aufstiegsfortbildung. Dabei wird ein Gesamtkonzept anzustreben sein, das für sämtliche acht Kompetenzstufen nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen von 2008 Durchlässigkeit, Über- und Aufstiege definiert und Förderwege ausbaut. Am Ende wird es hierbei auch Klärungen um ein allgemeines Ausbildungsgeld und dessen Stufung nach jeweiligen Abschnitten und Niveaustufen in der jeweiligen Bildungsbiografie gehen müssen. Der Bundestag hat hier mit der Einsetzung einer Enquete-Kommission *Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt 2018* jedenfalls gezeigt, dass er die Zeichen der Zeit erkannt und die Erfordernisse für die Zukunft begriffen hat.

04

ABSCHIED VOM BILDUNGSSCHISMA?

4.1 Neue Ansätze zur Durchlässigkeit und Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung



VON
ANDRÄ WOLTER

Von wenigen historischen Vorläufern abgesehen setzte in den 1970er-Jahren eine Debatte über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung ein, die zu verschiedenen, meist regional begrenzten Modellversuchen führte, aber eher selten zu einer dauerhaften Institutionalisierung. Solche Neuansätze (etwa die Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen) bewegten sich überwiegend im Bereich der Sekundarstufe II, etwa in Form doppelqualifizierender Bildungsgänge, und ließen das Hochschulsystem noch weitgehend unberührt. In den 1980er- und 1990er-Jahren entspann sich eine lebhafte Debatte über die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, angestoßen unter anderem durch die Befürchtung einer rückläufigen Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung, die ebenfalls zu einigen begrenzten bildungspolitischen Maßnahmen führte. In den vergangenen zwei Jahrzehnten gewann die bildungspolitische Entwicklung im Grenzbereich zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule erkennbar an Dynamik. Sie bezog jetzt stärker als zuvor auch das Hochschulsystem, sowohl den Hochschulzugang als auch die Studienangebote, mit ein. In den vergangenen Jahren hat diese Entwicklung, wie der vorliegende Band dokumentiert, erkennbar an Aufwind gewonnen.

Davon zeugt nicht zuletzt, dass eine hochschulpolitisch eher wertkonservative Institution wie der Wissenschaftsrat (2014) vor wenigen Jahren eine vielbeachtete Empfehlung zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung vorgelegt hat, die sich unter anderem für erweiterte Übergangsmöglichkeiten zwischen beruflicher und akademischer Bildung ausspricht. Aus der Perspektive des Hochschulsystems sind hier zwei Handlungsfelder zu unterscheiden. Zum einen geht es um die Übergänge aus der beruflichen Bildung in die Hochschule, Fragen, die primär unter dem Begriff der Durchlässigkeit diskutiert werden. In den vergangenen Jahren ist die umgekehrte Durchlässigkeit aus der Hochschule in die berufliche

Bildung (reziproke Durchlässigkeit) hinzugekommen. Zum anderen geht es um die Einrichtung neuer Studienangebote, die berufliche und akademische Bildung – in welchen Formaten auch immer – miteinander verbinden, heute oft als *hybride* Angebote bezeichnet (Graf 2013). Selbstverständlich gibt es zwischen diesen beiden Feldern – Durchlässigkeit und Verknüpfung – Berührungspunkte und Überschneidungen, nicht zuletzt gemeinsame, übergreifende bildungstheoretische und -politische Begründungsmuster. Aus analytischen Gründen sollten beide Aspekte aber differenziert betrachtet werden.

Auch wenn sich in den vergangenen Jahren das Zentrum mehr von der Sekundarstufe II in den Hochschulbereich hinein verschoben hat, so ordnet sich diese Entwicklung doch in ein breiteres Spektrum von Konzepten und Maßnahmen ein, die insgesamt zu einer neuen Konstellation zwischen allgemeiner (schulischer) Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung führen (Baethge et al. 2014). Insofern ist sie Teil eines umfassenden Wandlungsprozesses, der sich in den systemischen Strukturen von nachschulischer Bildung in Deutschland vollzieht, vorrangig aber durch die anhaltende und sich selbst verstärkende Expansion in der Bildungsnachfrage und Bildungsbeteiligung angetrieben wird (Baethge und Wolter 2015; Wolter und Kerst 2015). Ein Ergebnis dieser Entwicklung besteht darin, dass sich die historisch überlieferte strikte Segmentierung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung im postschulischen Qualifizierungssystem zwar noch nicht generell auflöst, aber fließender wird.

4.2 Das Bildungsschisma

In den vergangenen Jahren ist die Debatte über das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung stark von dem Begriff des Bildungsschismas geprägt worden, den Martin Baethge eingeführt hat. Mit diesem Begriff bezeichnet Baethge die historisch etablierte, strukturell verfestigte Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, „die dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (Baethge 2007, S. 97 f.). Diese Segmentierung manifestiert sich in verschiedenen Systemmerkmalen: in den Zielperspektiven, den curricularen Referenzpunkten, den politischen Steuerungsverfahren und der Finanzierung, dem Status der Lernenden wie dem des Lehrpersonals und der jeweiligen Lernorganisation. Die besondere Bedeutung des Bildungsschismas beruht unter anderem darauf, die institutionelle Segmentierung durch den Dualismus zwischen zwei Kulturen zu überhöhen, wonach die gymnasial-akademische Kultur eine Art Suprematie gegenüber der industriell-handwerklichen Kultur genießt.

Historisch ist das Bildungsschisma ein Resultat der sich aus der mittelalterlichen Ständeversammlung entwickelnden Differenzierung zwischen handwerklicher Berufsausbildung und eines davon strikt getrennten Bildungsweges, der über höhere Schulen (zunächst die Lateinschule, später das Gymnasium) in die Universität führte. Die vorindustrielle ständische Form der Berufsausbildung wurde seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert unter Ergänzung ihrer schulischen Komponente (zunächst die Fortbildungsschule, dann die Teilzeitberufsschule) schrittweise zur dualen Berufsausbildung weiterentwickelt und weitgehend von der industriellen Berufsausbildung adoptiert. Dieses „Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge 2007, S. 105) wies im 20. Jahrhundert ein erhebliches Beharrungsvermögen auf,

gestützt durch machtvolle Interessensstrukturen und seine Zementierung in den Strukturen des Arbeitsmarktes und Beschäftigungssystems. In Baethges Worten: „Das deutsche Bildungsschisma ist so stark sowohl im deutschen Produktionsmodell als auch in der Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft verankert, dass alle Reformanstrengungen im 20. Jahrhundert es nicht zum Einsturz bringen konnten“ (Baethge 2007, S. 109).

Was Martin Baethge als Bildungsschisma für das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung beschrieben hat, lässt sich für das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung fortführen (vergleiche dazu Baethge und Wolter 2015). Die Segmentierung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung hat ihre Ursprünge in denselben mit der Zugehörigkeit zu ständischen Institutionen verbundenen Strukturen wie die Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung – Zünften auf der einen Seite, genossenschaftlich verfassten Universitäten auf der anderen Seite. Auch wenn die Segmentierung zwischen diesen beiden Sektoren weit in die alteuropäische Ständeordnung zurückreicht, so weist ihre weitere Ausformung zwei Höhepunkte auf: die staatliche Regulierung des Hochschulzugangs an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und die in etwa zeitgleiche, bis heute nachwirkende bildungstheoretische Legitimation der Differenzierung zwischen Bildung und Ausbildung im Kontext des deutschen Bildungsidealismus, der die Exklusivität des gymnasial-universitären Bildungsweges und dessen Abgrenzung von der Berufsausbildung nachhaltig prägte.

Die scharfe bildungstheoretische Trennungslinie, die der deutsche Bildungsidealismus – eine zusammenfassende Bezeichnung der wichtigsten idealistischen Strömungen in der Bildungsphilosophie des frühen 19. Jahrhunderts (Strzelewicz 1966) – zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zog, hatte zwei historisch bis heute nachwirkende Folgen. Erstens bildete sich für den Hochschulzugang über das Gymnasium eine eigene institutionelle Ordnung aus, welche die berufliche Bildung ausgrenzte. Zweitens entwickelte die Universität im Blick auf ihren Auftrag ein exklusives Selbstverständnis, das ein Universitätsstudium normativ deutlich von der Berufsausbildung abhob. Beides zusammen konstituierte eine ausgeprägte soziale Distinktionsfunktion akademischer Bildung gegenüber der nicht-akademischen Berufsausbildung, eine Art Zwei-Klassen-System postschulischer Bildung. Die Wendung gegen eine spezialisierte berufliche Ausbildung, mit der klaren institutionellen Trennung zwischen höherer Allgemeinbildung im Gymnasium und auf der Universität einerseits und pragmatischer Berufsausbildung andererseits, war eher eine „Art von ideologischer Verhüllung für eine besondere Berufsausbildung ständisch elitärer Privilegierung“ (Strzelewicz 1966, S. 35). Die Universität als Institution der gesellschaftlichen „Elitenkonstruktion“ (Tenorth 2010, S. 122) hob die staatsnahe akademische Qualifizierung strikt von einer gleichsam vulgären Berufsausbildung ab.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die historisch gewachsenen Unterschiede in der institutionellen Ordnung von betrieblicher Berufsausbildung und Hochschulbildung in Deutschland, deren einzelnen Komponenten im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Im nächsten Abschnitt (siehe 4.3) sollen dann diejenigen institutionellen Segmente dargestellt werden, in denen gegenwärtig eine Annäherung oder Öffnung gegenüber dem Bildungsschisma als historisches Erklärungsmodell zu beobachten ist.

Die deutsche Tradition, gymnasialer Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren, hat sich in der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs deutlich niedergeschlagen. Während für die

**TABELLE 1: TRADITIONELLE INSTITUTIONELLE ORDNUNG
VON BERUFSAUSBILDUNG (DUALE AUSBILDUNG) UND
HOCHSCHULBILDUNG IN DEUTSCHLAND**

CONSTRUCTION PRINCIPLE	VOCATIONAL TRAINING	HIGHER EDUCATION
Educational path/Prerequisite	Haupt-/Realschule Without formal school-leaving certificate	Grammar school/Abitur or other upper-secondary school-leaving certificate
Location of training	Vocational school and workplace	Higher education institution (university or Fachhochschule)
Status of learner	Apprentice	Student
Area of competence	Experiential knowledge and practical competences	Academic/theoretical knowledge
Area of employment	Skilled work in industry, craft, non-academic service sector	Academic professions/leading positions in the state and private sector/self-employed
Normative order	Berufsausbildung/workplace-related/practical oriented	Allgemeinbildung/academic professionalism (reflexive, theory based)
Governance	Mixed: corporatist, federal, state (schools)	State (Länder)
Funding	Mainly private	State (Länder) with federal support
Permeability	Very low (upward) permeability between both sectors, in particular from vocational training to academic education	

Quelle: Baethge und Wolter 2015; Wolter 2016a

betriebliche Berufsausbildung bildungsrechtlich keine schulischen Abschlüsse erforderlich sind, der Weg in eine industrielle oder handwerkliche Berufsausbildung traditionell über den Volks-/Hauptschulabschluss führte, wurde seit dem frühen 19. Jahrhundert die Aufnahme eines Universitätsstudiums an eine formale Berechtigung, das Abitur, gebunden. Nur für die seit etwa 1970 vorhandenen Fachhochschulen gelten andere schulische Voraussetzungen, die sogenannte Fachhochschulreife, die neben einigen Sonderwegen zumeist über den Abschluss der Fachoberschule führt. So erfolgt die Allokation in Deutschland, anders als in vielen anderen Ländern, nicht an der Schwelle zur Hochschule, sondern bereits im Schulsystem, indem die Studienberechtigung exklusiv an eine bestimmte Institution gebunden wurde – das Gymnasium. Zugleich wurde die berufliche Bildung vom Hochschulzugang ausgeschlossen, solange kein (Fach-)Abitur vorlag.

Eine besondere Signatur hatte die Reifeprüfung dadurch gewonnen, dass sie gesellschaftlich immer mehr darstellte als eine schulische Berechtigung. Da sich die Einführung des Abiturs in einer eigentümlichen Symbiose mit den Bestrebungen des deutschen Bildungsidealismus vollzog, wurde das Abitur gleichsam zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht – und die berufliche Bildung bildungsrechtlich und bildungstheoretisch davon abgesetzt. Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge vom Beruf in die Hochschule immer einem besonderen Legitimations-

druck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als *legitimer* Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden am ehesten die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die mit dem nachträglichen Erwerb des Abiturs das Stigma der *nur* beruflichen Qualifikation tilg(t)en. Diese rigide Differenzierung wurde erst in den vergangenen Jahrzehnten mit einer schrittweisen Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulreife ein Stück weit aufgebrochen (Wolter 2015a).

Die Segmentierung manifestiert sich nicht nur in den jeweiligen (Vor-)Bildungswegen, sondern auch in unterschiedlichen institutionellen Lernorten – Ausbildungsplatz im Betrieb und (Teilzeit-)Berufsschule versus Hochschule –, die wiederum mit einem differenzierten Rechtsstatus der Lernenden verbunden sind. Sie setzt sich fort in einem je nach Ausbildungstyp differenzierten Wissens- und Kompetenzverständnis, das einerseits an beruflichem Erfahrungswissen und praktisch-beruflicher Handlungskompetenz, andererseits an eher reflexivem und systematischem akademisch-theoretischen Wissen orientiert ist. Dieses sektorale Wissens- und Kompetenzverständnis basiert auf unterschiedlichen normativen Legitimationsmustern, die sich aus dem Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung ergeben und ihren Ausdruck unter anderem in dem über lange Zeit gezeichneten Gegensatz zwischen Berufsbildungstheorie und der klassischen Idee gymnasialer und akademischer Bildung findet (Blankertz 1982).

Mit beiden Sektoren sind unterschiedliche Arbeitsmarktsegmente verbunden, zwischen denen es kaum Überschneidungen gibt – und wenn, dann werden sie aus Hochschulperspektive in vertikaler Richtung als *Downgrading*, nicht-adäquate Beschäftigung wahrgenommen. Schließlich schlägt sich die institutionelle Segmentierung zwischen den beiden (Haupt-)Sektoren postschulischer Qualifizierung in verschiedenen Governance- und Finanzierungsformen nieder. Während Hochschulbildung staatlicher Steuerung und (überwiegend) staatlicher Finanzierung unterliegt, weist die Berufsausbildung einen Steuerungsmix aus interessensbasierter korporatistischer und staatlicher Steuerung auf, die wiederum nach ihrem schulischen oder betrieblichen Teil entweder auf Länder- oder Bundesebene lokalisiert ist.

4.3 Neue Wege und Institutionen jenseits des Bildungsschismas

In den vergangenen Jahren beziehungsweise Jahrzehnten haben sich nun im Grenzbereich zwischen schulischer Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung zahlreiche Neuansätze entwickelt, die sich nicht mehr uneingeschränkt der Logik des Bildungsschismas fügen. Sie stellen zwar die anhaltende historisch überlieferte Gültigkeit des Bildungsschismas noch nicht infrage, aber sie eröffnen neue Passagen der Durchlässigkeit und stellen neue, oft als hybrid bezeichnete Verknüpfungen zwischen den Sektoren her. Insgesamt hat sich inzwischen eine bunte Vielfalt solcher Inseln der Durchlässigkeit und Verknüpfung ausgebildet, teilweise im Schulsystem, teilweise in der Berufsausbildung oder im Hochschulsystem und teilweise an den Übergangsstellen. Sie hebt noch nicht die strukturell fest verankerte Segmentierung zwischen den Bildungssektoren auf, aber sie etabliert „a wider intermediate zone between vocational educational training and higher education“ (Baethge und Wolter 2015, S. 106). Sie ist teilweise das Ergebnis intentioneller bildungspolitischer Reformen, teilweise das Ergebnis einer veränderten

Bildungsnachfrage und Bildungsbeteiligung, resultierend aus veränderten Bildungsentscheidungen, die nicht mehr dem überlieferten Bildungsschema folgen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zählen dazu die folgenden Beispiele (vergleiche Euler und Severing 2015; Thies et al. 2015; Rossmann, in diesem Band; Deißinger, in diesem Band):

NEUE BERUFSBEZOGENE SCHULISCHE WEGE ZUR HOCHSCHULREIFE

Mit der Einführung der Fachhochschulen in Deutschland wurde ein eigener Zugangsweg neben dem Abitur geschaffen, die Fachhochschulreife, die hauptsächlich an verschiedenen berufsbildenden Einrichtungen, primär der Fachoberschule, teilweise auch am Gymnasium, erworben wird. Damit wurde eine berufsbezogene Form der (Fach-)Hochschulreife etabliert, die nicht mehr über das Abitur führt. Daneben wurden in den Ländern weitere Schulformen eingeführt (zum Beispiel die Berufsoberschule), die über eine Berufsausbildung zur (Fach-)Hochschulreife führen (vergleiche dazu Pahl 2007). Eine deutliche curriculare Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe vollzog sich mit der Einführung und dem Ausbau von Berufs- und Fachgymnasien seit den 1970er-Jahren, an wenigen historischen Vorläufern (wie den Technischen Gymnasien und den Wirtschaftsoberschulen und -gymnasien) anknüpfend (Kramer 2015). Inzwischen erwerben in vielen Bundesländern mehr als 20 Prozent der Abiturienten ihren Abschluss, in der Regel die Allgemeine Hochschulreife, an Berufsgymnasien, die das gymnasiale Kerncurriculum um einen berufsbezogenen Schwerpunkt erweitern, auch wenn damit in der Regel kein anerkannter Berufsabschluss verbunden ist. Die Integration berufsbezogener Fachrichtungen oder Schwerpunkte in das Curriculum entspricht jedoch nicht mehr der klassischen Idee des Gymnasiums, basierend auf der strikten Differenzierung zwischen allgemeiner Schulbildung und Berufsausbildung.

ETABLIERUNG DOPPELQUALIFIZIERENDER BILDUNGSGÄNGE

Doppelqualifizierende Bildungsgänge sind in verschiedenen Formen inzwischen in vielen Bundesländern vorhanden, wenngleich selten flächendeckend. Sie vermitteln neben einem Berufsabschluss entweder die Fachhochschulreife oder die Allgemeine Hochschulreife, dann häufig auch als Berufsausbildung mit Abitur bezeichnet. Sie existieren jedoch nur in wenigen Berufsfeldern. Auch solche Möglichkeiten fügen sich nicht mehr der Fixierung auf ein ausschließlich allgemeinbildendes Verständnis von Hochschulreife, sondern orientieren sich eher an der Idee der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II. Wegweisend war hier der in den 1970er-Jahren initiierte Modellversuch zur Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen, wenngleich die heute vorhandenen doppelqualifizierenden Bildungsgänge konzeptionell deutlich bescheidender ausfallen.

HÄUFIGERER ZUGANG VON STUDIENBERECHTIGTEN IN DIE BERUFSAUSBILDUNG

Schon seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert lässt sich beobachten, dass Studienberechtigte insbesondere in Zeiten größerer Aufnahme Probleme des akademischen Arbeitsmarktes auf ein Studium verzichten und eine Berufsausbildung absolvieren (Titze 1990). Die traditionelle Gymnasialkultur hat dies eher als Abwertung des Abiturs wahrgenommen. Mit der Bildungsexpansion, insbesondere dem Wachstum des Gymnasiums, nimmt der Anteil der Studienberechtigten unter den Neuzugängen in der betrieblichen Berufsausbildung deutlich zu. Inzwischen ist ihr Anteil an den Neuzugängen in die duale Ausbildung mit circa einem

Viertel (beinahe) so hoch wie der Anteil derjenigen mit Hauptschulabschluss (AGBB 2018, S. 131; Euler und Severing 2015), und ein mittlerer Schulabschluss wird mehr und mehr zum Standard. Dieser Wandel in der Vorbildung dualer Ausbildungsverhältnisse ist zum Teil eine Folge des veränderten Angebots an Bewerbern, zum Teil veränderter Rekrutierungsstrategien oder Qualifikationsanforderungen der Betriebe. Dabei konzentrieren sich Studienberechtigte auf relativ wenige kaufmännische, administrative und technische Berufsgruppen (AGBB 2016, Kapitel E3).

Die Motive für den Übergang von Studienberechtigten in eine Berufsausbildung sind vielschichtig: als Alternative zu einem Hochschulstudium, insbesondere in solchen Berufsfeldern, in denen sich das Abitur mehr oder weniger als Standard durchgesetzt hat; als Vorstufe zu einem Studium, oft als eine Art Versicherungsstrategie gegen die Risiken des akademischen Arbeitsmarktes oder aus anderen Gründen (Büchel und Helberger 1995; Bellmann et al. 2008; Edeling und Pilz 2017). Studienverzicht und Entscheidung für eine Berufsausbildung sind oft auf finanzielle Überlegungen, den Vorteil kürzerer Ausbildungszeiten und einer praxisnahen Ausbildung zurückzuführen. Angesichts des in vielen Branchen beklagten Nachwuchs- und Fachkräftemangels sind in den vergangenen Jahren unter der Bezeichnung reziproke Durchlässigkeit auch Maßnahmen implementiert worden, den Übergang von Studienabbrechern in eine Berufsausbildung zu fördern und auf diese Weise ein zahlenmäßig nicht unbeträchtliches Fachkräftepotenzial zu erschließen (Ebbinghaus 2018).

ANRECHNUNG BERUFLICHER KOMPETENZEN AUF STUDIENANFORDERUNGEN

Traditionell konzentriert sich die Debatte über Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf Fragen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung. Seit der Jahrtausendwende ist ein weiteres Diskurs- und Handlungsfeld hinzugekommen, das der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vergleiche dazu umfassend Müskens 2017). Ausgangspunkt ist hier die Annahme, dass berufliche (Weiter-)Bildung und Berufarbeit fachliche und überfachliche Kompetenzen vermitteln können, die nicht nur für ein Hochschulstudium qualifizieren, sondern sich in unterschiedlichem Umfang curricular mit Teilen eines Studiums überschneiden können. Solche Schnittstellen variieren mit der Affinität zwischen Beruf und Studienfach und den im Beruf erworbenen Fähigkeiten. Ziel von Anrechnungsverfahren ist primär die Vermeidung curricularer Redundanzen zwischen Aus-/Fortbildungs- und Studiengängen im Interesse einer zeitlichen Rationalisierung des Studiums. Insofern Anrechnungsverfahren auf der Prämisse beruhen, dass es solche Interferenzen geben kann, stellen sie einen Bruch mit dem Bildungsschema dar, wonach es sich bei beruflicher und akademischer Bildung um zwei gänzlich unterschiedliche, hierarchisch gestufte Qualifizierungswege handelt.

Im Mittelpunkt stehen oft Studieninteressenten, die über berufliche Qualifikationen und Erfahrungen, nicht aber über eine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen. Diese Form der Durchlässigkeit bezieht sich aber keineswegs allein auf diese Zielgruppe, sondern auf alle Studierenden, die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben und erwerbstätig waren, unabhängig von der Art der Hochschulreife. Dieser Hinweis ist schon deshalb von Bedeutung, weil es sich zahlenmäßig immerhin um rund 20 Prozent der Studierenden in Deutschland handelt, von denen nur ein geringer Anteil, etwa 3 Prozent, ohne schulische Hochschulreife studiert (AGBB 2018, Kapitel F).

Eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wurde erstmalig durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002 ermöglicht und seit 2009 hochschulrechtlich in den Ländern verankert. Anders als in einigen anderen Staaten begründen anrechenbare berufliche Leistungen in Deutschland keinen Zulassungsanspruch, sondern nur einen Anspruch auf Verrechnung mit den Studienanforderungen, wenn eine formale Studienberechtigung vorhanden ist. Mit einer Reihe von Modellprojekten wurden seit 2006 Verfahren zur Anrechnung zunächst für berufliche Fortbildungsabschlüsse, später auch berufliche Erstausbildungsgänge entwickelt, unter anderem im Rahmen der ANKOM-Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (1. Phase 2005–2007) oder des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (seit 2011) und anderer Projektzusammenhänge. Zunächst standen weiterbildende oder berufsbegleitende Studiengänge im Zentrum, später kamen weitere grundständige Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge hinzu.

In diesem Kontext sind drei Typen von Anrechnungsverfahren entwickelt worden: die pauschale, die individuelle Anrechnung sowie ein kombiniertes Modell (vergleiche dazu Lenz und Schmitt 2016; Freitag et al. 2011; Hanak und Sturm 2015; Müskens 2017). Eine pauschale Anrechnung besteht in einem systematisierten Vergleich der angestrebten Lernergebnisse eines Aus-/Fortbildungsgangs mit den erwarteten Lernergebnissen des Studiengangs. Missverständnisse, insbesondere im Hochschulbereich, werden immer wieder dadurch hervorgerufen, dass es bei der Anrechnung nicht um *Gleichartigkeit*, sondern *Gleichwertigkeit* der Lernergebnisse geht. Hochschulen, insbesondere Hochschullehrer, verhalten sich oftmals eher zurückhaltend gegenüber Anrechnungsverfahren, weil sie grundsätzlich eine Affinität oder Interferenz zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung bestreiten, also noch die traditionelle Vorstellung von Segmentierung verteidigen.

KONSEKUTIVE QUALIFIZIERUNGSWEGE

Vor beinahe 25 Jahren haben Dybowski et al. (1994) ein Konzept für einen konsekutiven Qualifizierungsweg vorgelegt, der über die Stufen berufliche Erstausbildung → berufliche Weiterbildung → Hochschulstudium führen soll. Dieser Vorschlag operiert zwar nicht mit dem Begriff Durchlässigkeit, sondern weist *Eigenständigkeit und Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung* als zentrale Ziele aus. Gleichwohl liest sich der Beitrag aus heutiger Sicht wie ein Konzept zur Förderung der Durchlässigkeit aus der Perspektive der beruflichen (Weiter-) Bildung. Hauptmotiv ist zunächst gar nicht die Durchlässigkeit zur Hochschule hin, sondern „eine stärkere Verzahnung der Berufsausbildung im dualen System und der beruflichen Weiterbildung“ (Dybowski et al. 1994, S. 4). Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung soll in erster Linie über ein aufeinander aufbauendes abschlussbezogenes System von Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung hergestellt werden. Dieser Weg soll nach einer abgeschlossenen Fortbildungsprüfung aber auch den Weg in ein (Fach-)Hochschulstudium eröffnen. „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung erfordert ein eigenständiges Berufsbildungssystem, in dem die berufliche Weiterbildung das wesentliche Element darstellt. Berufliche Weiterbildung hat in diesem Berufsbildungssystem nicht nur die Funktion, betriebliche Karrierewege zu ermöglichen, sondern auch die Option auf Studiengänge, die mit Erwerbsarbeit kombiniert sind“ (Dybowski et al. 1994, S. 13).

Inzwischen – 25 Jahre später – lässt sich eine Reihe von brancheninternen Qualifizierungswegen erkennen, die dieses Konzept mit unterschiedlicher Konsequenz umgesetzt haben: so zum Beispiel im Rahmen des Weiterbildungssystems

für IT-Berufe (Mucke 2004) oder bei den Bank-/Sparkassenberufen. In beiden Feldern verlaufen heute Aufstiegswege in brancheninternen Einrichtungen über einen dualen Ausbildungsabschluss und einen Fortbildungsabschluss potenziell bis zur Aufnahme eines Hochschulstudiums. Das Potenzial für solche gestuften Qualifizierungswege, die über eine berufliche Fortbildung führen, ist noch nicht ausgeschöpft (Hemkes, in diesem Band). Von diesem Konzept führt auch ein Weg zu der von der Kultusministerkonferenz 2009 beschlossenen Zuerkennung der Allgemeinen Hochschulreife zu den Abschlüssen der beruflichen Fortbildung (Meister, Techniker, Fachwirt und andere) (siehe dazu Abschnitt 4.4, Die Öffnung des Hochschulzugangs). Damit ist die angestrebte Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zwar noch nicht vollständig hergestellt, aber doch zumindest auf der Ebene der höheren Berufsbildung einen Schritt weiter vorangekommen. Für Deutschland mit seinem seit dem 18. Jahrhundert historisch entwickelten und fest etablierten Berechtigungswesen ist es aber immer noch kennzeichnend, dass für Zugänge, insbesondere zur Hochschule, nicht primär vorhandene Kompetenzen, unabhängig von den Bildungswegen, ausschlaggebend sind, sondern formale Zertifikate und Berechtigungen, die in der jeweils vorangehenden Bildungseinrichtung zu erwerben sind.

AKADEMISIERUNG VON AUSBILDUNGSGÄNGEN UND VERBERUFLICHUNG DES STUDIUMS

Auch im Hochschulsystem lassen sich Wandlungsprozesse beobachten, welche die traditionelle Berufspraxisdistanz des Hochschulstudiums ein Stück abgebaut haben. Allerdings gibt es hier starke Unterschiede nach Hochschultyp und Studiengang. Insbesondere die stärkere Differenzierung des Hochschulsystems und die Diversifizierung von Studienangeboten haben wesentlich dazu beigetragen, dass sich eine Vielzahl spezialisierter Studiengänge ausgebildet hat, die häufig auf eng definierte Tätigkeitsfelder vorbereiten. An Fachhochschulen und in dem in den vergangenen 20 Jahren sprunghaft angewachsenen, deutlich stärker spezialisierten privaten Hochschulsektor ist diese Entwicklung weiter vorangeschritten als im Bereich der Universitäten. Seit den 1960er-Jahren ist der Praxisbezug des Studiums ein hochschulpolitischer Dauerbrenner. Der fehlende oder unzureichende Praxisbezug des Studiums ist nicht zuletzt aus studentischer Perspektive ein anhaltender Kritikpunkt an der Qualität des Studiums (Bargel 2012; Multrus 2012), dem in den vergangenen Jahren mit einer Vielzahl von Maßnahmen versucht wurde zu begegnen (Schubarth et al. 2012; Schubarth und Speck 2014). Ein stärkerer Berufs- und Praxisbezug gilt zum einen als ein Instrument zur Realisierung einer höheren Studienqualität, zum anderen als arbeitsmarktpolitische Maßnahme zur Förderung der Beschäftigungsaufnahme der Absolventen, heute zum Teil missverständlich unter dem Begriff *Employability* zusammengefasst (Teichler 2008; Wolter 2015b).

So sind die Hochschulen, speziell die Universitäten, verstärkt seit dem Bologna-Prozess unter Druck geraten, sich von dem alten Paradigma einer forschungsbasierten akademischen Persönlichkeits- und Nachwuchsausbildung mit seiner charakteristischen Berufsdistanz zu verabschieden und sich ihrer – wie auch immer gearteten – beruflichen Qualifizierungsfunktion zu stellen (Wolter und Banscherus 2012). Auch wenn die Kritik am mangelnden Berufs- und Praxisbezug des Studiums keineswegs verstummt ist, so ist doch nicht zu übersehen, dass sich das Hochschulstudium tendenziell in eine Richtung entwickelt, die als *Verberuflichung* bezeichnet wird und weg führt von der klassischen Zielsetzung eines akademischen Studiums *Bildung durch Wissenschaft*.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie die früheren festen Grenzlinien zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung fließender werden und hier partiell eine Art Entgrenzung stattfindet, ist die *Akademisierung* von Ausbildungsgängen, die bislang in Institutionen außerhalb des Hochschulbereichs, primär im Schulberufssystem, angeboten werden. *Akademisierung* ist inzwischen ein weit verbreiteter, häufig kritisch konnotierter, aber sehr unscharfer Begriff, unter dem ganz unterschiedliche Erscheinungen und Entwicklungen zusammengefasst werden (kritisch Wolter 2017a). Neben anderen Prozessen gehört die curriculare Akademisierung, das heißt die Verlagerung von Ausbildungsgängen aus nicht-hochschulischen Einrichtungen in den Hochschulbereich, in diesen Zusammenhang. Sie ist ein Teil der Akademisierung beruflicher Anforderungen, die sich unabhängig von solchen neuen Studiengängen in der Tätigkeit vieler Hochschulabsolventen außerhalb der herkömmlichen Einsatzfelder vollzieht.

Diese Form der Akademisierung von Berufen und Ausbildungswegen zeigt deutlich an, wie sich die früheren Differenzierungen und institutionellen Zuordnungen zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung verschieben. Sie betrifft vorrangig, aber nicht ausschließlich Berufe, für die bisher primär an (Berufs-)Fachschulen, einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens, ausgebildet wird. Historisch ist dieses Phänomen keineswegs neu. In gewisser Weise sind alle heutigen akademischen Berufe durch Akademisierung entstanden, die ärztlichen Berufe ebenso wie die pädagogischen Berufe oder der Beruf des Ingenieurs (Prah 1978) – allein schon deshalb, weil bestimmte berufliche Aufgaben und Tätigkeiten weit vor der Entstehung der europäischen Universitäten seit dem 12. Jahrhundert vorhanden waren. Die gegenwärtige Akademisierungsdebatte konzentriert sich hauptsächlich auf soziale und pädagogische Dienstleistungsberufe, etwa im Gesundheitswesen und im frühpädagogischen Bereich (Severing und Teichler 2013; Gillessen et al. 2013), erstreckt sich aber durchaus auch auf andere Berufsfelder.

Verschiedene Motive kommen hier zusammen. An erster Stelle ist die akademische Professionalisierung bestimmter Berufe eine Reaktion auf eine zunehmende Komplexität beruflicher Aufgaben und infolge höherer Wissensintensität steigende fachliche Qualifikationsanforderungen. Daneben spielen eine höhere gesellschaftliche Anerkennung, bessere Aufstiegschancen und die Veränderung der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung – viele Berufe in diesem Bereich sind Frauenberufe – sowie berufsständische Interessen eine Rolle. Die Vielfalt der neuen Angebote ist beträchtlich; überwiegend finden sie sich im Fachhochschulbereich, oft als duale Studiengänge, um den Praxisbezug zu wahren. Meist existieren alte und neue Ausbildungsgänge nebeneinander, sodass keine vollständige Verlagerung erfolgt. Deshalb spricht Peer Pasternack (2013) von einer *Teilakademisierung*. Eine solche institutionelle *Teilakademisierung* vollzieht sich auch am Rande des Hochschulsystems durch die vor allem im Fachhochschulbereich zu beobachtende Verlagerung des Studienbetriebs in nicht-tertiäre, nicht-akkreditierte Ausbildungseinrichtungen, auf die jüngst der Wissenschaftsrat (2017) aufmerksam gemacht hat.

4.4 Durchlässigkeit und Verknüpfung: Neue Zugangswege und Studienangebote

Es gibt weitere Bildungswege und Bildungsangebote, die sich nicht mehr der Logik des Bildungsschismas fügen. Sie tragen ebenfalls dazu bei, dass die historisch etablierten Grenzen zwischen den Bildungsbereichen zumindest partiell verschwim-

men, auch wenn dadurch die Segmentierung von Berufs- und Hochschulbildung noch nicht strukturell überwunden wird. Dazu zählen

- » Maßnahmen, die primär an der Durchlässigkeit von Übergangsstellen, insbesondere zum Hochschulsystem, stehen (wie die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung) und
- » Maßnahmen, die primär neue Studienangebote unter Verknüpfung beider Segmente implementieren und die heute häufig als *hybride* Angebote bezeichnet werden (wie das duale Studium).

Banscherus et al. (2016) haben vier Dimensionen institutioneller Durchlässigkeit unterschieden: (1) den Zugang zu Bildungseinrichtungen, (2) die Anrechnung vorhandener Kompetenzen, (3) die organisationale Verbindung von Bildungsangeboten sowie (4) den Umgang mit Heterogenität. Die Öffnung des Hochschulzugangs wäre danach der ersten, die Implementation neuer Studienangebote der dritten Dimension zuzuordnen. Hemkes (2018) differenziert ebenfalls zwischen vier nach dem Grad der Integration angeordneten Durchlässigkeitsformaten: informativ (durch Information und Beratung), transitiv (Wechsel zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung), hybrid (synchrone oder konsekutive Verknüpfung) oder – noch sehr selten – konvergent (bildungsbereichsübergreifende Arrangements). Hier wären die Öffnung des Hochschulzugangs dem transitiven Format, die neuen Studienangebote dem hybriden zuzuordnen. Das neue Modell einer studienintegrierenden Ausbildung (Euler und Severing 2016; in diesem Band) entspräche dagegen dem Typus einer konvergenten Ausbildung.

Das wichtigste Programm, das die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung beim Übergang von der beruflichen Bildung beziehungsweise Arbeit in die Hochschule mit der Entwicklung und Erprobung neuer Studienmodelle verbindet, ist der Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, den Bund und Länder im Mai 2010 mit einer entsprechenden Vereinbarung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz initiiert haben (Banscherus und Wolter 2015; Wolter 2017b). In diesem Rahmen werden Hochschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Angeboten zur Förderung der Durchlässigkeit und des lebenslangen Lernens unterstützt. Die Grundidee hinter dem Wettbewerb besteht darin, dass eine Öffnung der Hochschulen über die Öffnung des Zugangs zum Studium hinaus durch offene, flexible Studienformate flankiert werden muss, damit ein Studium für Berufstätige attraktiv und realisierbar wird. In besonderer Weise gilt dies für die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge, gerade solcher in flexiblen Formaten wie im Teilzeit- oder im Blended-Learning-Modus und unter Nutzung von Anrechnungsverfahren.

DIE ÖFFNUNG DES HOCHSCHULZUGANGS

Obgleich die Frage des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte schon auf eine längere Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann, blieb sie lange Zeit hochschulpolitisch eher randständig und ist erst im Kontext der Debatte über die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in den letzten Jahren zu einem etwas prominenteren Diskurs- und Handlungsfeld geworden (vergleiche Wolter 2015a). Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung war bei denjenigen, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen und die vor oder nach Erwerb der Hochschulreife zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und danach ihr Studium aufnehmen, bildungspolitisch nie umstritten. Dagegen stieß die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung – oft mit einem

aus der international-vergleichenden Hochschulforschung entlehnten Begriff als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet (Isensee und Wolter 2017) – eher auf Bedenken, die sich in der Regel auf zwei Einwände stützen: den dann vermeintlich drohenden zusätzlichen Ansturm auf die Hochschulen und die aufgrund des fehlenden Abiturs nicht gewährleistete Studierfähigkeit. Der zweite Einwand wird verständlich, wenn man sich die historische Konstruktion der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs in Deutschland vor Augen hält – mit der bildungshistorisch verankerten Tradition, gymnasiale Bildung als Inbegriff allgemeiner Bildung gegenüber der beruflichen Bildung innerhalb eines hierarchisch strukturierten Berechtigungswesens zu privilegieren (vergleiche 4.2).

Einen wesentlichen Anstoß, beim Hochschulzugang Berufstätiger einen Neuanfang zu suchen, hat der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 6. März 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gegeben. Er hat frühere Regelungen abgelöst, die bei den Zulassungsvoraussetzungen sehr restriktiv und nur von äußerst geringer statistischer Relevanz waren. Der wichtigste Neuanfang des KMK-Beschlusses von 2009 besteht darin, dass Inhabern beruflicher Fortbildungsabschlüsse die Allgemeine Hochschulreife zuerkannt wird und damit eine Fortbildungsprüfung praktisch dem Abitur gleichgestellt wird. Dieses ist insbesondere aus berufsbildungspolitischer Sicht ein wichtiger Schritt zur Gleichrangigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Er zeigt aber eine Inkonsistenz zwischen Hochschulzulassungsrecht und dem Deutschen Qualifikationsrahmen auf: Bei der Hochschulzulassung gilt ein Fortbildungsabschluss nur als Allgemeine Hochschulreife, im Qualifikationsrahmen ist er schon dem Bachelor gleichgestellt.

Darüber hinaus definiert der Beschluss der KMK die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Fortbildungsabschluss den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten, dies aber immer noch eng. Sie müssen eine abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige Berufstätigkeit nachweisen sowie ein Eignungsfeststellungsverfahren an der Hochschule absolvieren, das durch ein Probestudium ersetzt werden kann. Zudem ist die Studienberechtigung an die Affinität zwischen Berufsausbildung und Studiengang gebunden. Mit diesem Beschluss wollte die KMK die bereits in den meisten Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte harmonisieren, zum Teil auch erweitern. Nach 2009 haben alle Länder ihre landesrechtlichen Regelungen an den KMK-Beschluss angepasst. So wie es vor diesem Beschluss unterschiedliche Regelungen in den Ländern gab, so ist die Rechtslage aber auch nach diesem Beschluss in den Details immer noch uneinheitlich (Duong und Püttmann 2014; Ulbricht 2012; KMK 2014). Neben engeren Auslegungen finden sich auch weitergehende Regelungen in den Ländern. Auch unterlaufen einige Hochschulen diese Öffnungsabsicht durch Festsetzung von Quoten bei der Hochschulzulassung.

Insgesamt lässt sich die Bilanz nach dem KMK-Beschluss von 2009 zu zwei Schlussfolgerungen verdichten: Einerseits hat der Beschluss eine weitere formale Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) bewirkt, die sich – in Grenzen – auch statistisch zeigt. So hat diese Neuregelung eine Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Neben den Personen mit einer *regulären* Studienberechtigung kommen jetzt die Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen hinzu. Andererseits „ist eines der wesentlichen Ziele des KMK-Beschlusses, die bundesweite Vereinheitlichung des Hochschulzugangs für Personen ohne Abitur, bislang nicht erreicht worden (...) Die Gefahr (...), dass der Bildungsföderalismus die vielfach kritisierte Unübersicht-

lichkeit beim Studium ohne Abitur durch bundesländerspezifische Regelungen und Verordnungen eher weiter vorantreibt als zurückfährt, ist nicht gebannt“ (Nickel und Duong 2012, S. 28).

Der Anteil der Studienanfänger mit beruflicher Qualifikation (ohne schulisch erworbene Studienberechtigung) an allen Studienanfängern ist zwar in den vergangenen Jahren angestiegen, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau. Er ist von 0,4 Prozent (1993) auf gut 3 Prozent (2016) angewachsen (AGBB 2018, S. 341), bei zum Teil großen Unterschieden zwischen den Ländern, Hochschulen und Studienfächern. Trotz dieses Anstiegs ist die Struktur des Hochschulzugangs in Deutschland, insbesondere an den Universitäten, immer noch eindeutig abiturzentriert. Gut 93 Prozent der deutschen Studienanfänger im Bereich der Universitäten verfügen über das Abitur, dessen Funktion als *Königsweg* des Hochschulzugangs durch die Öffnungspolitik der vergangenen Jahre also kaum infrage gestellt ist. Selbst an den Fachhochschulen, ursprünglich als berufsbezogener Weg zur Hochschule gedacht, kommen inzwischen mehr als 65 Prozent mit dem gymnasialen Abitur an die Hochschule (AGBB 2018, S. 341).

Darüber hinaus weicht die institutionelle Zusammensetzung dieser Studierendengruppe vom Gesamtprofil der Studierenden deutlich ab (AGBB 2018, S. 158). Unter den Studienanfängern dieses Zugangsweges haben sich im Jahr 2016 allein 14 Prozent an der Fernuniversität Hagen eingeschrieben (unter allen Studienanfängern nur 0,9 Prozent), weitere 31 Prozent an privaten Hochschulen (insgesamt 9 Prozent), darunter beinahe die Hälfte an privaten Fernhochschulen. Der Anteil der Fachhochschulen liegt mit 37 Prozent leicht über dem Anteil der Fachhochschulen an allen Studienanfängern (33 Prozent), während der Anteil der Universitäten mit 19 Prozent deutlich unter ihrem Anteil an allen Studienanfängern (57 Prozent) liegt. Diese Verteilung lässt eine doppelte Interpretation zu: Entweder haben die Studierenden dieses Zugangsweges eine deutliche Präferenz für einen eher flexiblen Studientyp, oder die Hochschulen zeigen eine sehr unterschiedliche Zielgruppenorientierung und Öffnungspraxis.

Der empirische Forschungsstand über nicht-traditionelle Studierende in Deutschland ist überschaubar (Freitag 2012). Zu den wenigen breiter angelegten Projekten zählt das gemeinsam von einer Forschergruppe der Humboldt-Universität zu Berlin und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführte Projekt *Nicht-traditionelle Studierende*, das neben einer hochschulstatistischen Teilstudie und einer qualitativen interviewbasierten Teilstudie ein quantitatives Teilprojekt umfasst, das auf der Grundlage des Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), durchgeführt wird (Wolter et al. 2013, 2017; Wolter 2018). Ein methodisches Alleinstellungsmerkmal dieses Datensatzes besteht darin, dass es sich um eine Längsschnittuntersuchung handelt und die Zielgruppe mit anderen Studierendengruppen verglichen werden kann: Studierenden mit Abitur (differenziert nach mit oder ohne Berufsausbildung), Studierenden des Zweiten Bildungswegs sowie Studierenden mit Fachhochschulreife.

Einer der Haupteinwände gegen die Öffnung der Hochschulen für diese Zielgruppe betrifft die Frage der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs. Der erfolgreiche Abschluss eines Studiums dürfte das prominenteste Kriterium für Erfolg oder Misserfolg im Studium sein. Die Hochschulstatistik und die Befragungsergebnisse deuten auf eine geringere Erfolgsquote beruflich qualifizierter Studierender hin. Danach beendet etwa ein Drittel aus dieser Gruppe, die zwischen 2003 und 2010 mit dem Studium begonnen haben, das Studium ohne Abschluss. In den anderen Studierendengruppen ist dieser Anteil mit etwa einem Viertel deutlich kleiner.

Die wichtigsten Gründe für den Abbruch des Studiums sind nach den NEPS-Daten (zu) hohe Leistungs- und Prüfungsanforderungen sowie konkurrierende zeitliche Verpflichtungen durch Erwerbstätigkeit oder Familienarbeit, also Zeitbudget- und -managementprobleme.

Die tatsächlich von diesen Personen erzielten Studienleistungen stehen im Kontrast zu den Abbruchdaten. Die im Rahmen der NEPS-Längsschnittstudie inzwischen bis zum 7. Semester vorliegenden Studiennoten zeigen im Gruppenvergleich äußerst geringe Unterschiede (zwei Zehntel einer Note) zwischen den beruflich Qualifizierten (ohne Abitur) und Abiturienten. Der aufgrund starker fachspezifischer Varianzen erforderliche Vergleich innerhalb der Fächergruppen ergibt dasselbe Grundmuster. Letztlich ist die Fachzugehörigkeit für die Studienleistungen von größerer Bedeutung als die Art der Studienberechtigung. Studierende aus dem Beruf nehmen ihre (berufs)biografischen Erfahrungen und Kompetenzen als Ressourcen für die erfolgreiche Durchführung ihres Studiums, als eine Art Wettbewerbsvorteil gegenüber ihren Mits Studierenden wahr. Das stützt die Annahme einer Kompensation etwaiger fehlender schulischer Vorkenntnisse durch Motivation und Anstrengung sowie durch weitere überfachliche Kompetenzen im Sinne einer *funktionalen Äquivalenz*.

Die Ergebnisse bestätigen weder die Befürchtung eines massiven zusätzlichen Ansturms auf die Hochschulen noch die eines massiven Scheiterns an den Studienanforderungen. Die in den vergangenen Jahren eingeleitete Öffnungspolitik scheint bislang nicht nur eher bescheidene Auswirkungen auf die Nachfrage nach akademischer Bildung zu haben. Sie scheint auch keine Problemgruppe in die Hochschule zu bringen, die den akademischen Lehrbetrieb beeinträchtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Studierende eine Statuspassage bildet, die entgegen dem Öffnungsanspruch mit nicht unerheblichen Selektions- und Selbstselektionsprozessen einhergeht. Das zeigt nicht nur die hohe Selektivität in der Zusammensetzung dieser Studierendengruppe im Blick auf ihre schulischen und beruflichen Voraussetzungen, sondern auch die selbstselektiv wirksame Rationalität ihrer Studienentscheidung mit einer komplexen Risiko-/Nutzenabschätzung.

Eine weitere Erklärung für die relativ geringe Inanspruchnahme der neuen Zugangsmöglichkeiten liegt in der im deutschen Studiensystem relativ gering ausgeprägten Flexibilität der Studienformate, die es für Berufstätige immer noch schwierig macht, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. So gesehen ist es nicht überraschend, dass Fernstudienangebote und berufsbegleitende Formate besonders nachgefragt sind und Zeitbudgetprobleme einen wichtigen Grund für einen Studienabbruch darstellen. Von daher kann als allgemeine Schlussfolgerung gesagt werden, dass die in Deutschland seit einigen Jahren eingeleitete Öffnungspolitik keineswegs dazu geführt hat, alle Schleusen zur Hochschule zu öffnen, sondern dass ganz im Gegenteil sowohl beim Zugang als auch im Studium immer noch einige Versperrungs- und Kanalisierungsmechanismen wirksam sind. Die Prognose liegt nahe, dass die offene Hochschule auch in Zukunft eher von qualitativer als von quantitativer Bedeutung sein wird.

HYBRIDE STUDIENANGEBOTE

Die Bezeichnung *hybride Studienangebote* wird teilweise in einem engeren Verständnis als Synonym für duale Studiengänge verwendet, teilweise in einem weiten Sinne als Sammelbezeichnung für mehrere Formate, bei denen berufliche (Weiter-)Bildung und Studium in unterschiedlicher Weise miteinander verknüpft

werden (Hentrich 2018). In jedem Fall werden bei hybriden Angeboten zwei, teilweise drei Lernorte in einem Studiengang miteinander verbunden – in welcher Form auch immer. Die Verknüpfung zwischen den beiden Lernorten kann unterschiedliche Integrationsgrade aufweisen: Sie kann in bloßer zeitlicher Parallelität (zum Beispiel beim ausbildungs- oder berufsbegleitenden Studium) oder in curricular und organisatorisch geregelter Form erfolgen (wie beim dualen Studium). Sie kann auf der Ebene der akademischen Erstausbildung oder der akademischen Weiterbildung erfolgen. Es können mehrere Abschlüsse, in der Regel ein Berufs- (gemäß Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung) und ein Hochschulabschluss (ausbildungsintegrierender Typ), teilweise auch drei Abschlüsse (zusätzlich noch ein Fortbildungsabschluss), oder nur ein Hochschulabschluss mit ausgedehnten Praxisphasen (sogenannter praxisintegrierender Typ) erworben werden.

Duale Studiengänge haben in Deutschland bereits eine längere Tradition, zunächst außerhalb des Hochschulsystems. Vorangegangen ist hier seit den frühen 1970er-Jahren das Land Baden-Württemberg, das duale Studiengänge in einer eigens errichteten Institution, der Berufsakademie (1974 gegründet), aufbaute. Seit den 1980er-Jahren fand dieses Ausbildungsmodell vermehrt Eingang in die Fachhochschulen, zum Teil unter Bezeichnungen wie Studium im Praxisverbund, Studium mit vertiefter Praxis, Verbundstudium oder kooperative Studiengänge. Nach der Wiedervereinigung wurde das Berufsakademiekonzept in einigen der neuen Länder eingeführt – unter anderem in Sachsen – und breitete sich auch in Westdeutschland weiter aus, nunmehr auch in Form privater Einrichtungen. In einigen Ländern wurden die Berufsakademien in den letzten Jahren entweder in Fachhochschulen integriert oder – wie in Baden-Württemberg – in eine Duale Hochschule umgewandelt; auch Bayern errichtete eine Hochschule Dual.

Im Windschatten des Bologna-Prozesses entwickelte sich das Modell des dualen Studiums zu einem weithin als Erfolgsmodell angesehenen Studienreformkonzept (Krone und Mill 2014; Kupfer et al. 2014; Wolter et al. 2014; Hähn und Krone 2015; Faßhauer und Severing 2016), das eines der traditionellen Strukturprobleme des Hochschulstudiums in Deutschland, die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, zu lösen verspricht. Nicht zuletzt aufgrund der recht hohen Attraktivität solcher Ausbildungsangebote unter Studieninteressierten führte das in den letzten Jahren zu einer raschen Ausbreitung dualer Studiengänge vor allem im Bereich der Fachhochschulen. An den Universitäten sind solche Angebote immer noch sehr selten. Neben Hochschulen bieten nach wie vor auch Berufsakademien (wie zum Beispiel im Freistaat Sachsen) duale Studiengänge an.

Sowohl bei der Anzahl der dualen Studiengänge wie bei der der dort immatrikulierten Studierenden lässt sich ein starker Wachstumstrend erkennen (BIBB 2017; AGBB 2018). Die Zahl der Studiengänge ist von 512 (2004) auf 1.592 (2016) angestiegen (davon rund 1.100 an Fachhochschulen), in denen 5,1 Prozent (2016; 2004: 0,4 Prozent) aller Studierenden in Deutschland eingeschrieben sind. An den Fachhochschulen liegt ihr Anteil sogar bei gut 13 Prozent. Gut drei Viertel aller dualen Studiengänge befinden sich an öffentlichen oder privaten Fachhochschulen, weitere 15 Prozent an Berufsakademien. Schwerpunkte liegen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie in den sozialen Berufen (Erziehung, Gesundheit, Sozialarbeit). Etwas mehr als die Hälfte aller dualen Studiengänge sind praxisintegrierend, etwa ein Drittel ausbildungsintegrierend. Allerdings verläuft die Entwicklung zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Alles in allem bildet dieses Format, statistisch gesehen, noch eher ein Randelement im deutschen Hochschulsystem.

Der Begriff des dualen Studiums erfährt inzwischen eine inflationäre Ausbreitung als Marketinginstrument. Unter dieser Bezeichnung findet eine Proliferation unterschiedlicher Studiengangstypen statt, die sich nicht nur nach der Art und zeitlichen Verknüpfung zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Arbeitsplatz, sondern auch nach Art der curricularen Normierung, des Theorie-Praxis-Transfers und der Qualitätssicherung erheblich voneinander unterscheiden (Hähn und Krone 2015). So zeigt eine Bestandsaufnahme, dass unter dem Signum *duales Studium* häufig Studienangebote ohne curriculare Verknüpfung der Lernorte laufen, bei denen die einzelnen Studienkomponenten gar nicht systematisch miteinander verbunden sind (Kupfer et al. 2014). Nach einer umfangreichen Sondierung der Vielfalt dualer Studiengänge hat der Wissenschaftsrat (2013) daher eine Typologie vorgeschlagen, die zum einen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen nach Art der Verknüpfung zwischen den Lernorten unterscheidet.

Im engeren Sinne sind duale Studiengänge dann nur solche, die zwei Kriterien erfüllen: Sie bieten (1) ein wissenschaftliches Studium an, und (2) sie verknüpfen systematisch (das heißt curricular und vertraglich oder in anderer Form geregelt) die beiden Lernorte Hochschule und Arbeitsplatz miteinander. Außerdem sollte zwischen dualen Studiengängen in der akademischen Erstausbildung und solchen in der Weiterbildung unterschieden werden. In der Erstausbildung zählen dazu die ausbildungsintegrierenden und die praxisintegrierenden Modelle. Beide Varianten setzen die Immatrikulation in einem Studiengang an der jeweiligen Hochschule und einen Vertrag (Ausbildungs- oder Praktikantenvertrag oder ähnliches) mit einem Unternehmen voraus. Studienmodelle, die lediglich eine zeitliche Parallelität von Studium und Arbeit ohne curriculare oder sonstige Abstimmung erlauben und den Modus der Verknüpfung im Wesentlichen dem einzelnen Studierenden überlassen, wie zum Beispiel ausbildungs- und berufsbegleitende Studienmodelle, sollten daher nicht als duale Studiengänge bezeichnet werden.

Duale Studiengänge haben eine Reihe von Vorzügen sowohl für Studierende als auch die beteiligten Unternehmen. Für das Interesse an einem dualen Studium ist zunächst unter den Studienberechtigten ein Prozess der Selbstselektion bestimmend, basierend auf der Präferenz für ein stark praxis- und karriereorientiertes, eher wissenschaftsfernes Karrieremodell. Aus der Studierendenperspektive weisen duale Studiengänge drei zentrale Vorzüge auf (Wolter 2016b; Gensch 2014): Dies sind der Praxisbezug des Studiums, das eigene Einkommen bereits während des Studiums und die hohe Übernahmewahrscheinlichkeit und guten Karriereperspektiven nach dem Studienabschluss. Alle drei Aspekte unterscheiden ein duales Studium von einem regulären. Der fehlende oder geringe Praxisbezug (was immer das heißt) ist ein von den Studierenden kontinuierlich beklagter Schwachpunkt, wengleich sich die Einschätzung hier in den vergangenen Jahren zum Besseren verändert hat. Unter den Wünschen der Studierenden zur Verbesserung der Studiensituation rangiert mehr Praxisbezug an den Universitäten mit großem Abstand an erster Stelle; bei den Fachhochschulen hat dieser Wunsch eine deutlich geringere Relevanz (Ramm et al. 2014, S. 273, 443).

Anders als bei nicht-dualen Studiengängen erfolgt die Auswahlentscheidung für die Studienplatzvergabe in dualen Studiengängen über die beteiligten Unternehmen (Praxispartner), die Ausbildungs- oder Praxisplätze zur Verfügung stellen. Krone und Mill (2014, S. 54) sprechen von der *Gatekeeper-Funktion* der Unternehmen. Zum Studium zugelassen wird ein Interessent in der Regel nur dann, wenn er einen Ausbildungs-, Studien- oder Praxisvertrag vorweisen kann. Dadurch wird neben der Selbstselektion im Interesse an einem dualen Studium auch ein Creaming-Effekt

hergestellt. Da die Nachfrage deutlich über dem Angebot an Praxisphasen- beziehungsweise Ausbildungsplätzen liegt, wählen die Unternehmen die leistungsstärksten Bewerber aus (Weich und Kramer 2016; Wolter 2016b; Woisch et al. 2018). Bemerkenswert ist jedoch, dass trotz dieses hochselektiven Zugangs viele Untersuchungen einen leichten bis größeren sozialen Öffnungseffekt gegenüber den herkömmlichen Studienformaten feststellen (Wolter et al. 2014; Gensch 2014; Hähn et al. 2016).

Aus der Perspektive der am dualen Studium beteiligten Betriebe stehen die Orientierung am betrieblichen Qualifizierungsbedarf (passgenaue Ausbildung), die Fachkräftesicherung mit einer längerfristigen Firmenbindung, das selektive Auswahlverfahren der Bewerber und die frühzeitige betriebliche Sozialisation und Integration im Vordergrund. Eine besondere Bedeutung haben dabei die Bewerberauswahl als Teil der betrieblichen Personalplanung und -entwicklung sowie das Interesse der Betriebe an Fachkräftesicherung.

Die Verzahnung von Theorie – als schlagwortartige Kurzform für akademisch vermitteltes Fachwissen – und betrieblicher Praxis ist aus Sicht der Studierenden der zentrale Vorteil dualer Studiengänge. Die Bewertung der Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium fällt jedoch weitaus weniger positiv aus als die generelle Hochschätzung dieser Leitlinie. Ihre Realisierung im Studium wirft offenkundig eine Reihe von Schwierigkeiten auf, die vor allem damit zusammenhängen, dass Theorie und Praxis nicht nur unterschiedliche Wissenstypen, sondern auch unterschiedliche didaktische Organisationsmuster mit ihrer je eigenen institutionellen Logik repräsentieren (Langfeldt 2018). So berichtet die Mehrzahl der in der acatech-Studie (Wolter et al. 2014) befragten Studierenden, dass die Praxistätigkeiten und die Studieninhalte nicht oder zu wenig miteinander abgestimmt sind. Im Ergebnis moniert mehr als jeder zweite Befragte (56 Prozent), dass der Theorie-Praxis-Transfer kaum durch studienorganisatorische oder betriebliche Arrangements hergestellt wird, sondern gleichsam individuell geleistet werden muss. Aus der Sicht der Studierenden scheint es oft eher eine Parallelität des Lernens als ein integratives Lernen zu geben.

Aufgrund der Kumulation der Anforderungen liegt ein Schlüsselproblem des dualen Studiums in seinen verschiedenen Varianten in der Studierbarkeit. Die Verbesserung der Studierbarkeit durch zeitliche Entlastung und größere Flexibilität in der Studiengestaltung ist daher eine bleibende Aufgabe. Bei den Hochschulen ist die Befürchtung weit verbreitet, das duale Studium adressiere primär den Bedarf von Unternehmen und vernachlässige die wissenschaftliche Qualität des Studiums. Von daher wird verständlich, dass der Wissenschaftsrat in seinem Positionspapier die Gewährleistung des Wissenschaftsbezugs zu einem zentralen Referenzpunkt gemacht hat. Das duale Studium ist Teil des akademischen Systems, verleiht dessen Abschlüsse und muss sich dessen Qualitätsanforderungen stellen. Von daher betonen manche Initiativen – wie zum Beispiel das *Qualitätsnetzwerk duales Studium* des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft – gerade das Ziel der Qualitätssicherung.

Ein zentrales Thema bei dualen Studiengängen ist die Frage, ob beziehungsweise inwieweit ihre Absolventen auf dem Arbeitsmarkt Inhaber anderer Abschlüsse, insbesondere solche mit einem Fortbildungsabschluss, verdrängen. Zunächst wäre hier festzustellen, dass die empirische Forschung zu den spezifischen Berufsverläufen dualer Absolventen gegenwärtig noch in den Anfängen steckt. Neben der Studie von Elsholz et al. (2018), die auf Unternehmensfallstudien basiert, gibt es eine vom Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ) durchgeführte

Absolventenbefragung (Krone 2017) sowie die Studie von Euler und Severing (2017). Insgesamt gesehen stellen sich die Chancen von Absolventen dualer Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt als überdurchschnittlich gut dar. Nach der IAQ-Studie verbleiben sie zu einem beträchtlichen Teil – circa zwei Drittel – im Ausbildungsbetrieb, zum Teil aufgrund von Übernahmeregelungen und der engen Verknüpfung des Angebots an Ausbildungs- und Praxisplätzen mit der betrieblichen Personalplanung. Auch diejenigen, die nach Studienabschluss den Betrieb wechseln, haben sehr gute Beschäftigungschancen. Etwa ein Viertel derjenigen, die ihren Ausbildungsbetrieb verlassen haben, hat anschließend ein Vollzeitmasterstudium aufgenommen. Insgesamt ist das Interesse an einem Masterstudium sehr hoch, wie auch andere Studien bestätigen (Wolter et al. 2014).

Die IAQ-Studie berichtet aus Hochschulfallstudien, dass dual Studierende oft als solche mit überzogenen Karrierevorstellungen wahrgenommen werden. Ihr beruflicher Einsatz und ihre Karrierechancen variieren offenkundig stark mit der Unternehmensgröße und dem Unternehmungszweck. Während Tätigkeiten in Forschung und Entwicklung eher selten sind, liegt ihre Stärke aus Unternehmenssicht vor allem in der passgenauen betriebsinternen Qualifizierung und betrieblichen Sozialisation. Hinsichtlich der Verdrängung von Fachkräften mit beruflicher Fortbildungsprüfung scheint es noch keine eindeutige Antwort zu geben. Insgesamt scheinen sich aber solche Substitutionseffekte in Grenzen zu halten. Während die IAQ-Studie Verdrängung eher selten in technischen Funktionsbereichen und im Tätigkeitsspektrum von Meistern sieht, kommen Elsholz et al. (2018) zu dem Ergebnis, dass diese in den technischen Feldern insbesondere in größeren Unternehmen häufiger auftreten, in kaufmännischen Berufen dagegen seltener und dann weniger in Filialbetrieben als in den Unternehmenszentralen. Häufig fehlen noch spezifische Karrierewege für Absolventen dualer Studiengänge. Offenbar reagieren die Unternehmen mit ihrem Angebot an Ausbildungs- oder Praxisplätzen in dualen Studiengängen weniger auf veränderte berufliche Qualifikationsanforderungen als auf den wachsenden Anteil an Studienberechtigten unter den Bewerbern und deren starker Nachfrage nach akademischen Abschlüssen (Elsholz und Neu 2018). Und duale Studiengänge bieten den Betrieben stärker als herkömmliche Studiengänge die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Studiums.

Wie sich langfristig die Spielräume für eine Substitution von Fachkräften mit einem Fortbildungsabschluss oder mit einem Abschluss aus der betrieblichen Berufsausbildung durch Absolventen eines dualen Studiums darstellen, dürfte in hohem Maße von dem generellen Verhältnis zwischen Qualifikationsbedarf und -angebot abhängen. Sollte der Bedarf an betrieblich Qualifizierten höher als das entsprechende Angebot ausfallen, könnte sich eine Kompensation zugunsten von Fachkräften mit Hochschulabschluss ergeben, von denen insbesondere Absolventen dualer Studiengänge profitieren könnten. Dies dürfte sich jedoch nach Branchen und Berufsgruppen stark unterscheiden. So sehen Euler und Severing (2017, S. 46) einen höheren Substitutionsspielraum primär bei kaufmännischen Berufen und im Gesundheitssektor, einen geringeren dagegen in technischen Berufsfeldern.

4.5 Studienintegrierende Ausbildung und andere Formate

Weitere als hybrid zu kennzeichnende Studienformate existieren unter anderem bei den *berufsbegleitenden Angeboten*. Solche Angebote gibt es sowohl in der akademischen Erstausbildung als auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie können als Präsenz-, als Fernstudium oder in einem gemischten Format angeboten werden. Sie richten sich vorrangig an Berufstätige, die neben ihrer Erwerbsarbeit im Teilzeit- oder Vollzeitmodus studieren. Sie können über eine schulische Studienberechtigung verfügen oder zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden (vergleiche Abschnitt 4.4, Die Öffnung des Hochschulzugangs) zählen. Auch wenn es sich um Studiengänge im Erststudium handelt, erfüllen sie aus der Teilnehmerperspektive de facto eine Weiterbildungsfunktion. Das wichtigste Studienmotiv ist entweder der Wechsel in einen neuen Beruf, der ein Studium voraussetzt, die Fortbildung im ursprünglich gewählten Berufsfeld auf einer höheren Qualifikationsstufe (mit Hochschulabschluss) oder die Weiterbildung in einem akademischen Beruf, für den bereits ein Studienabschluss vorliegt. Insofern sind berufsbegleitende Studienangebote ein weiteres Beispiel, wie die Grenzen zwischen beruflicher Bildung, Erststudium und akademischer Weiterbildung zusehends fließender werden. Als Teil der hochschulpolitischen Strategie, das Engagement der Hochschulen im Bereich lebenslanges Lernen zu fördern, sind die Hochschulen in Deutschland in den vergangenen Jahren mit verschiedenen Förderprogrammen stimuliert worden, berufsbegleitende Angebote weiter auszubauen. Das wichtigste Programm ist hier der – schon erwähnte (vergleiche 4.4, Einleitung) – Bund-Länder-Wettbewerb *Offene Hochschule* (Wolter et al. 2016).

Ein neues Format, das ebenfalls zum Typus hybrider Studienangebote zählt, ist das von Dieter Euler und Eckart Severing konzipierte *Modell einer studienintegrierenden Ausbildung* (Euler und Severing 2016), über das in dem vorliegenden Band in mehreren Beiträgen berichtet wird (Euler und Severing; Koerber und Matthes; Garbade und Hartung). Das Modell soll in Hamburg implementiert und praktisch erprobt werden, die Gründung einer dafür vorgesehenen Beruflichen Hochschule Hamburg befindet sich in Vorbereitung. Die Grundidee hinter diesem Konzept besteht zunächst darin, ein breiter angelegtes, nicht von vornherein auf einen bestimmten Qualifizierungsweg festgelegtes, integriertes Ausbildungsmodell anzubieten, das mehrere Wege aus der Berufsausbildung und dem Hochschulbereich miteinander verknüpft. Mit diesem Modell soll eine Optimierung der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl von Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen erreicht werden. Dieses Ziel ergibt sich aus dem von der Hochschulforschung und der Berufsbildungsforschung immer wieder empirisch bestätigten Befund, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Jugendlichen seine Berufswahl und Studien-/Ausbildungsentscheidung unter Bedingungen fehlender Information, großer Unsicherheit und erheblicher Orientierungsprobleme trifft und diese Situation oft Fehlentscheidungen zur Folge hat, die wiederum häufig zu einem Studienabbruch oder einer Vertragsauflösung führen.

Das Modell ist in seinen Konstruktionsmerkmalen relativ einfach aufgebaut, Umsetzung und Realisierung sind eine erhebliche Herausforderung, unter anderem weil es teilweise quer zu den herkömmlichen Systemstrukturen liegt. Das Modell besteht aus zwei Stufen, einer Grundstufe (circa 18 Monate) und einer zwei- bis dreijährigen Aufbaustufe. Die Grundstufe verknüpft für ausgewählte Felder Berufsausbildung und Studium in einem integrierten Curriculum. Hier stellt sich die Frage, welche Ausbildungsberufe und Studienfächer sich dafür eignen. Ziel

der Grundstufe ist neben einer propädeutischen beruflichen und akademischen Kompetenzvermittlung vor allem eine fundierte Entscheidung über den weiteren Qualifizierungsweg. Erst nach der Grundstufe müssen sich die Teilnehmer für eine der drei in der Aufbaustufe vorgesehenen Optionen Hochschulstudium (Abschluss mit einem Bachelor), duales Studium in ausbildungsintegrierender Form (mit einem Doppelabschluss) oder Berufsausbildung (mit Berufsabschluss) entscheiden. Die Grundstufe, die mit einer Zwischenprüfung abschließt, wird auf die nachfolgende Stufe angerechnet. Dieses Konzept einer studienintegrierenden Ausbildung wird gelegentlich mit einem dualen Studium verwechselt. Das Modell ist jedoch viel breiter angelegt und umfasst das duale Studium nur als eine Option. Und anders als in dem in den 1970er-Jahren initiierten Kollegstufenmodellversuch geht es bei der studienintegrierenden Ausbildung nicht um eine doppelqualifizierende Ausbildung, die den Erwerb einer Studienberechtigung einschließt, sondern um ein postschulisches Qualifizierungsangebot.

4.6 Schlussbemerkungen

In dem vorliegenden Beitrag sollte gezeigt werden, wie in den vergangenen Jahr(zehnt)en das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung in Deutschland partiell offener gestaltet wurde mit Maßnahmen, neuen Institutionen und Angeboten, die gemeinsam haben, dass sie jenseits der Logik des herkömmlichen Bildungsschismas liegen. Damit ist allerdings die tiefgreifende institutionelle Segmentierung zwischen diesen beiden Sektoren des postschulischen Qualifizierungssystems noch keineswegs beseitigt, sondern allenfalls gleichsam stückweise oder inselförmig aufgebrochen worden. Und auch die historische Erklärungskraft des Schismakonzepts für die Schwierigkeiten, die sich solchen Öffnungs- und Verknüpfungsmaßnahmen regelmäßig stellen, bleibt davon unberührt. Eine grundlegende Neuordnung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung bleibt in jedem Fall ein Desiderat. Sie ist vor allem aufgrund des massiven und anhaltenden Wandels in den Bildungsentscheidungen von Eltern und Jugendlichen und der sektoralen Bildungsbeteiligung mit einem sich selbst verstärkenden Trend zu höherer Bildung geboten, der gleichsam in Form einer *Abstimmung mit den Füßen* dazu führt, dass die Nachfrage nach einer betrieblichen Berufsausbildung zugunsten eines Hochschulstudiums rückläufig ist (Wolter und Kerst 2015, Wolter 2017c) und die quantitative wie qualitative Basis der beruflichen Bildung langfristig bedroht ist. Wenn langfristig weit mehr als die Hälfte, möglicherweise zwei Drittel, der Jugendlichen das Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen (oder diese später noch erwerben), dann bleibt das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung von dieser Entwicklung nicht unberührt. Andere Entwicklungen – veränderte Qualifikationsanforderungen, Vorgaben der europäischen Bildungspolitik, maßgebliche nationale bildungspolitische Zielsetzungen (Durchlässigkeit, Chancengerechtigkeit) – verstärken dieses Erfordernis.

Vorrangiges Ziel ist es, den historisch bereits in der alteuropäischen Bildungsverfassung angelegten, dann aber vor allem seit dem 19. Jahrhundert systemisch verankerten und bildungstheoretisch überhöhten Dualismus zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung beziehungsweise zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu überwinden. Dieser Dualismus bestimmt auch heute noch fundamentale Strukturen des deutschen Bildungs- und Qualifizierungssystems ebenso wie weitverbreitete bildungspolitische Denk- und Handlungsmuster. Von noch größerer Bedeutung ist, dass er sich teilweise auch in den bildungs- und arbeitsmarkt-

politischen Interessens- und Governancestrukturen niederschlägt und dann nicht immer, aber oft ein machtvolleres Hindernis für Reformen darstellt, die genau an diesen grundlegenden Strukturen ansetzen. Das spiegelt sich sowohl in der Politik maßgeblicher Akteure im Gymnasial- und Hochschul- als auch im Berufsbildungssektor wider. Die in diesem Band vorgelegten Beiträge bieten ihrem Anspruch nach Analysen und teils begrenzte, teils weitergehende Konzepte für die Entwicklungen, die sich gegenwärtig in Deutschland und in anderen Staaten im Grenzbe- reich zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung vollziehen. Sie setzen zum Teil an der Durchlässigkeit der Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschule an, teilweise konzipieren sie neue Bildungsangebote und -formate, die beide Segmente in unterschiedlichen Formaten miteinander verbinden. Sie eint aber die Idee, nach neuen Wegen jenseits des Bildungsschismas zu suchen.

BILDUNGSFORMATE IM INTERNATIONALEN VERGLEICH



05

VEREINIGTES KÖNIGREICH: FORMATE BERUFLICH- AKADEMISCHER VERZAHNUNG

5.1 Beruflich Qualifizierte an Hochschulen in Deutschland



VON
HUBERT ERTL

Die Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung ist in vielen Ländern auf der politischen Agenda weit oben angesiedelt. Ein Übergang von beruflichen in hochschulische Bildungsgänge wird als Indiz für die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeinbildender Sekundarbildung gesehen. Die Gleichwertigkeit wiederum soll die Attraktivität beruflicher Bildung, ihr gesellschaftliches Ansehen und Renommee steigern. Obwohl in dieser Argumentationslinie häufig Durchlässigkeit als hoher Wert gesehen wird, so ist meist nur der Übergang von beruflicher Bildung in Richtung universitärer Bildung gemeint. Insbesondere bei traditionell stark betrieblich orientierten Berufsbildungssystemen wie dem deutschen scheint eine solche Argumentation sinnvoll zu sein, da der beruflichen Bildung eine Schlüsselrolle nicht nur bei der Entwicklung von Fachkräften zugeschrieben wird, sondern sie auch zur sozialen Integration unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen beiträgt.

Gleichwohl sind in Deutschland breite Überschneidungsbereiche zwischen beruflicher und akademischer Bildung festzustellen. Hierzu gehört die Entscheidung junger Menschen, die das allgemeinbildende Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen haben, zunächst kein Studium aufzunehmen, sondern eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Der Anteil an Ausbildungsanfängern mit Studienberechtigung in einer nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung geregelten Ausbildung erreichte 2017 mit 28,7 Prozent einen neuen Spitzenwert (2009: 20,3 Prozent; BIBB 2018, S. 132). Diese Attraktivität beruflicher Ausbildung für Studienberechtigte ist nicht zuletzt aus internationaler Perspektive bemerkenswert, auch wenn für viele dieser Doppelqualifizierer (Kerst und Wolter 2018, S. 27) die duale Ausbildung eine Zwischenstation zur Hochschule darstellt. Jedoch steht hinter diesem Weg gegenüber dem direkten Übergang von der Schule an die Universität eine deutlich unterschiedliche Motivations- und

Entscheidungsstruktur, die häufig durch soziale Faktoren bestimmt wird (Wolter et al. 2015).

Ein weiterer beruflich-akademischer Überschneidungsbereich fokussiert auf beruflich Qualifizierte im Hochschulsystem. Nach den Berechnungen von Middendorff et al. (2017) besitzen 2016 ca. 22 Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen eine abgeschlossene berufliche Ausbildung, wobei Studierende mit Berufsabschluss an Fachhochulen wesentlich häufiger vertreten sind (36 Prozent beruflich Qualifizierte) als an Universitäten. Während die absoluten Zahlen beruflich qualifizierter Studierender in den letzten Jahren weitgehend stabil geblieben sind, hat sich ihr Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden in Zeiten der Hochschulexpansion stetig verringert: 1994 lag der Anteil noch bei 34 Prozent (Middendorff et al. 2017, S. 30).

Im Hinblick auf die Frage, wie es um die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland steht, ist es wichtig, die heterogene Gruppe der beruflich Qualifizierten im Hochschulsystem zu differenzieren. Nur so lässt sich feststellen, inwiefern es tatsächlich die berufliche Bildung ist, die den Weg in den akademischen Bereich ebnet. Kerst und Wolter (2018) schlagen hierfür drei Gruppen vor, anhand derer sich die wichtigsten Differenzierungslinien festmachen lassen. So lässt sich argumentieren, dass die bereits erwähnten *Doppelqualifizierer* nicht wegen der in der beruflichen Ausbildung gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen Zugang zum Studium finden, sondern wegen der bereits vor der Ausbildung erworbenen Studienberechtigung. Dagegen entschließen sich die sogenannten *Nachqualifizierer* erst nach Abschluss der unmittelbar nach der Schullaufbahn begonnenen beruflichen Ausbildung für das Nachholen der Studienberechtigung in einer zusätzlichen schulischen Lernphase. Diese Gruppe ist sehr heterogen, weil sich die schulische Lernphase nicht zuletzt aufgrund länderspezifischer Unterschiede nach Art und Dauer deutlich differenziert. Von Doppel- und Nachqualifizierer unterscheiden sich die Absolventen des *Dritten Bildungsweges*, die keine schulisch erworbene Studienberechtigung haben, sondern deren berufliche Qualifikation und Erfahrung für diesen Zweck anerkannt werden. Hierzu gehört der Hochschulzugang aufgrund beruflicher Erstausbildung kombiniert mit einem bestimmten Umfang beruflicher Erfahrung oder aufgrund eines anerkannten Fortbildungsabschlusses.

Beruflich Qualifizierte des Dritten Bildungsweges sind deutlich älter (31,9 Jahre) als der Durchschnitt der Studierenden (24,7 Jahre) (Middendorf et al. 2017, S. 29). Auch im Hinblick auf die Art der Hochschulen, an denen Studierende des Dritten Bildungsweges studieren, zeigen sich deutliche Unterschiede zu anderen Studierenden: So begann 2016 beinahe ein Drittel von ihnen (31,1 Prozent) ein Studium an einer privaten Hochschule, im Vergleich zu 8,9 Prozent aller Studierenden. Deutlich überrepräsentiert ist diese Gruppe ebenfalls an Einrichtungen der Fernlehre (Fernuniversität Hagen und private Fernhochschulen, 26,3 Prozent zu 3,2 Prozent) (Kerst und Wolter 2018, S. 27).

Wenngleich die Gruppe des Dritten Bildungsweges in sich wiederum sehr heterogen ist, zum Beispiel in Bezug auf die Art der Hochschulzugangsberechtigung (allgemein, fachgebunden, etc.), so kann sie doch als die Kerngruppe der beruflich Qualifizierten an Hochschulen betrachtet werden, weil sie den Zugang zum akademischen Bereich über berufliches Lernen erreicht haben und nicht über eine schulisch erworbene Berechtigung. Im Vergleich zu den Doppelqualifizierern und Nachqualifizierern ist die Gruppe der Absolventen des Dritten Bildungsweges deutlich kleiner: Nur etwa 3 Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen sind dieser Gruppe zuzurechnen (Kerst und Wolter 2018). Außerdem ist festzustellen, dass sich dieser Anteil in den letzten Jahren trotz einer Reihe von unterstützenden Maßnahmen und dem

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2009) zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte im Jahr 2009 nicht wesentlich erhöht hat.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Anregungen zur Verzahnung beruflichen und akademischen Lernens aus anderen Systemen in die Betrachtungen mit einzubeziehen. Im Folgenden sollen Instrumente und Formate der Verzahnung, wie sie im Vereinigten Königreich entwickelt wurden, vorgestellt und diskutiert werden.

5.2 Beruflich-akademische Verzahnung im Hinblick auf den Hochschulzugang im Vereinigten Königreich

Als wichtiger Hintergrund für die hier behandelten Formate beruflich-akademischer Verzahnung im Vereinigten Königreich ist zu berücksichtigen, dass sich alle Regierungen seit den 1990er-Jahren den Ausbau von beruflichen Bildungswegen zum Ziel gesetzt haben, um den Bedarf an Fachkräften effektiver und effizienter sichern zu können. Um dieser politischen Zielsetzung näher zu kommen, wird die Attraktivität beruflicher Bildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung im Sekundarbereich erhöht. Fragen der Gleichwertigkeit, der Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung wird in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung beigemessen (Hayward und Ertl 2009).

In diesem Abschnitt werden vier Formate dargestellt, die die Verzahnung von beruflicher und allgemeinbildender/akademischer Bildung fördern sollen: Qualifikationsrahmen, hybride Qualifikationen, curriculare Konzepte und Punktesysteme. Die Ausführungen zu diesen Formaten beziehen sich hauptsächlich auf den oberen sekundären Bildungsbereich, der im Vereinigten Königreich je nach Lesart die Altersstufe 14 bis 19 Jahre oder 16 bis 19 Jahre umfasst.

QUALIFIKATIONSRAHMEN

Im Vereinigten Königreich sind Qualifikationsrahmen schon seit mindestens Mitte der 1980er-Jahre, und damit lange vor der Einführung im übrigen europäischen Kontext, auf formaler Ebene maßgeblich für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen aus verschiedenen Bereichen. Durch die offizielle Einstufung verschiedenartiger Qualifikationen soll Transparenz geschaffen und sichergestellt werden, so dass Übergänge zwischen Qualifikationsstufen und -bereichen möglich sind. Der 1986 eingeführte NVQ-Rahmen (National Vocational Qualification) sah ursprünglich ein System mit fünf beruflich-orientierten Qualifikationsebenen vor (Jessup 1991), in das im Laufe der Zeit auch Qualifikationen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem eingeordnet wurden. Anfang der 1990er-Jahre wurde der Qualifikationsrahmen dann um hybride Qualifikationen ergänzt, die explizit eine Verbindung zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Qualifikationen herstellen sollten und in der Regel in schulischen Kontexten, das heißt allgemeinbildenden Schulen und beruflich-orientierten Further-Education-Colleges angeboten wurden. In ihrer frühesten Ausprägung waren dies GNVQs (General National Vocational Qualifications). Hieraus ergab sich ein Qualifikationssystem auf fünf Ebenen und mit drei Qualifikationsbereichen. In der Systemlogik war explizit angelegt, dass sich Lernende im Laufe von Bildung und Qualifizierung innerhalb dieser drei Bereiche vertikal nach oben bewegen oder aber zwischen den Qualifikationsbereichen horizontal wechseln konnten (Hayward 1995); das System sollte unter anderem dabei helfen, Übergänge zum Beispiel zwischen beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen zu bewerkstelligen (vergleiche Raffae et al. 1997).

Ein besonders wichtiger Übergang ist dabei mit dem Zugang zum Hochschulstudium verbunden. Im Qualifikationsrahmen von England, Wales und Nordirland (Schottland ging hier schon seit den 1980er-Jahren eigene Wege) der 1990er-Jahre war dies der Übergang von Ebene drei auf Ebene vier. Im Bereich der Allgemeinbildung sind auf Ebene drei A levels (Advanced levels) bis heute die Regelqualifikation, die die Zulassungsvoraussetzung für ein Hochschulstudium darstellt. Seit den 1990er-Jahren hat dann im Vereinigten Königreich die Bedeutung des Internationalen Baccalaureates (IB-Diploma) zugenommen, aber A levels sind immer noch der dominierende Abschluss für den Übergang in den Hochschulbereich. In der Logik des Qualifikationsrahmens kann auch durch jede andere Qualifikation (zum Beispiel aus dem beruflichen Bereich) auf der Ebene drei die formale Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium erworben werden (Spours et al. 1998). Dabei ist unerheblich, in welchen Lernumgebungen die Qualifikation erlangt wurde – schulische, betriebliche oder hybride Kontexte.

An dieser Logik hat sich seit Mitte der 1980er-Jahre nichts Grundlegendes geändert. So listet das zuständige Ministerium auf Ebene drei unter anderem folgende Qualifikationstypen auf: A levels, IB-Diploma, level 3 NVQs, advanced apprenticeships sowie eine Reihe von hybriden Qualifikationen wie level 3 diploma und tech levels (GOV.UK 2018a). Diese hybriden Qualifikationen stehen in der Tradition der in den 2000er-Jahren abgeschafften GNVQs. Größere Veränderungen ergaben sich lediglich durch die stärkere Ausdifferenzierung des postsekundären Bildungsbereiches jenseits von Ebene drei, sodass der Qualifikationsrahmen jetzt aus neun Ebenen besteht.

Für die Betrachtung des systemischen Übergangs zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist besonders wichtig, dass es im Vereinigten Königreich allein die einzelnen Hochschulen sind, die über den Zugang zu ihren Studiengängen entscheiden. Obwohl das Bewerbungs- und Zugangsverfahren durch die weitgehend von den Hochschulen finanzierte Agentur UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) zentral administriert wird, bleiben die Bestimmung der Zugangsvoraussetzungen und die Bewerberauswahl das Vorrecht der Hochschulen. Dies bedeutet, dass die Hochschulen über die relative Wertigkeit von verschiedenen Qualifikationen auf der Ebene drei des nationalen Qualifikationsrahmens im Zuge von individuellen Bewerbungs- und Zulassungsprozessen entscheiden.

HYBRIDE QUALIFIKATIONEN

Ein weiteres Instrument zur Erhöhung des Anteils beruflich Qualifizierter stellt die bereits genannte Entwicklung von hybriden oder doppelqualifizierenden Bildungswegen im Sekundarbereich dar. Diese sollen sowohl relevante Inhalte und Fähigkeiten für den Einstieg ins Berufsleben vermitteln als auch die Grundlagen für ein Hochschulstudium legen. Dies war die Grundidee für großangelegte Versuche, neue hybride Qualifikationstypen einzuführen: In den 1990er-Jahren waren es die GNVQs und etwa ein Jahrzehnt später die Vocational Diplomas (Ertl und Stasz 2010); beide Versuche scheiterten, und die entwickelten Qualifikationen verschwanden sukzessive.

Der aktuelle Versuch, eine hybride Qualifikation zu etablieren, firmiert unter dem Titel *tech levels*, die vom zuständigen Ministerium wie folgt beschrieben werden: „Tech levels are level 3 qualifications that provide post-16 students with the knowledge and skills they need for skilled employment or for further technical study“ (GOV.UK 2018b). Hervorgehoben wird hier der zweifache Verwertungskontext dieser Qualifikationen – die Vorbereitung sowohl auf Facharbeit als auch auf ein fachlich affines Studium.

Wie bei ihren Vorgängerqualifikationen stehen bei tech levels folgende Gestaltungsprinzipien im Vordergrund: Anwendungsorientierung, modularer Aufbau, Arbeitgeberorientierung, kooperativer Entwicklungsprozess. Mitte der 2000er-Jahre kam die politische Zielsetzung, das Pflichtschulalter von 16 auf 18 Jahre zu erhöhen, als politische Motivation hinzu, ein breiteres Bildungsangebot zu entwickeln (Hodgson et al. 2007). In einer Evaluation der Vocational Diplomas wurde festgestellt, dass die Kombination dieser Prinzipien dazu führt, dass keines der beiden Hauptziele der Qualifikationen (Vorbereitung auf qualifizierte Arbeit und auf ein Hochschulstudium) zufriedenstellend erreicht wird (Ertl 2011). Daher sind die Erfolgsaussichten auch der neuen Initiative fraglich (vergleiche CBI/Pearson 2015) – inwieweit tech levels als beruflich-akademische Verzahnungsformate vom Hochschulsektor angenommen werden, wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen.

CURRICULARE KONZEPTE

Ein drittes Instrument zur Verzahnung beruflichen und allgemeinbildenden Lernens ist die Ermöglichung von gemischten Qualifikationsportfolios. Dieser Ansatz erlaubt es, in der oberen Sekundarstufe neben traditionellen A levels auch berufliche Qualifikationen zu erwerben. So werden also Abschlüsse in traditionellen Schulfächern mit vollständigen oder Teilen von Qualifikationen kombiniert, die auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten. Weit verbreitet ist die Kombination von A levels mit BTEC Diplomas. Diese Diplomas sind auf privatwirtschaftlicher Basis (hinter BTEC, ursprünglich entwickelt vom Business and Technology Education Council, verbirgt sich der US-amerikanische Pearson-Konzern) entwickelte Qualifikationen, die von Schulen oder Further-Education-Colleges angeboten werden. BTEC Diplomas sind modular angelegt und legen explizit die Kombination mit A levels nahe (UCAS 2017).

Die Initiative *Curriculum 2000* erlaubt genau diese Kombinationen und unterteilt die traditionell zweijährigen A levels in eine Struktur einjähriger Qualifikationen (AS levels), um mehr Flexibilität und größere Wahlmöglichkeiten zu schaffen. Schüler können in diesem Konzept an den eigenen Interessen orientierte Kombinationen von AS levels, A levels und beruflichen Qualifikationen auf der Stufe drei zusammenstellen. Das Ergebnis sind individuelle Qualifizierungsportfolios, in denen verschiedene Arten von Qualifikationen zusammengeführt werden.

PUNKTESYSTEME

Punktesysteme ermöglichen es, Qualifikationen durch die Zuweisung einer numerischen Punktzahl aufrechenbar zu machen und zueinander in Beziehung zu setzen. In Bezug auf den Hochschulzugang übernimmt der UCAS Tariff Score diese Funktion für Qualifikationen auf der Stufe drei des nationalen Qualifikationsrahmens. Der Tariff bestimmt die einer Qualifikation zugeordnete Punktzahl auf Basis einer Reihe von Einflussgrößen, von denen der Lernumfang und die erreichte Note die wichtigsten formal bestimmbaren Faktoren darstellen (UCAS 2014). Daneben spielt bei der Ermittlung des Punktwertes einer bestimmten Qualifikation der Grad der Relevanz für ein Hochschulstudium eine wichtige Rolle. Diese Relevanzeinschätzung wird in einem formalisierten Prozess von Expertenkreisen vorgenommen, in denen Hochschulvertreter die wichtigste Gruppe stellen (UCAS 2018).

Aus der Addition der Punktwerte für einzelne Qualifikationen ergibt sich ein Gesamtpunktwert des Qualifikationsportfolios. Dieser UCAS Tariff Score nimmt in Bewerbungsprozessen eine wichtige Stellung ein. Zum einen ermitteln Bewerber mithilfe eines automatisierten Rechners auf der UCAS-Webseite (www.ucas.com/tariff-calculator) den Punktwert ihres Qualifikationsportfolios. Gleichzeitig

drücken viele Hochschulen die Zugangsvoraussetzungen für ein Studium in einem bestimmten Fach in Form eines UCAS Tariff Scores aus. Der Punktwert ist also ein Mechanismus, der Angebot und Nachfrage im Bewerbungsprozess um Studienplätze zusammenführen kann. Anders betrachtet simplifiziert die Verkürzung eines Qualifikationsportfolios auf einen numerischen Wert die fachliche und normative Ausrichtung von Lernprozessen in einem Maß, das den Bewerbungsentscheidungen nicht zuträglich erscheint.

Zu berücksichtigen ist zudem, dass der UCAS Tariff Score in der Entscheidung über Studienplatzvergaben von Hochschulen keinen verbindlichen Charakter hat. Gerade in stark selektiven Universitäten stellt er nur einen ersten, leicht zu verarbeitenden Indikator zur Einschätzung der Vorbildung einer Bewerberin oder eines Bewerbers dar. In Bezug auf die mit dem UCAS Tariff Score verbundene Absicht, Qualifikationen unabhängig von ihrer in allgemeinbildenden oder beruflichen Kontexten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Auswahlprozess einzubeziehen, ist ebenfalls eine kritische Anmerkung zu machen. So ist nur etwa ein Drittel aller auf Stufe 3 des nationalen Qualifikationsrahmens enthaltenen Qualifikationen in das UCAS Tariff System eingebunden (UCAS 2018). In der Realität heißt dies, dass vor allem berufliche Qualifikationen im System keine Berücksichtigung finden. Beruflich Qualifizierte müssen also häufig den beschwerlichen Weg der Einzelanerkennung im Bewerbungsprozess gehen.

5.3 Erfolg von Verzahnungsformaten: Ausgewählte Ergebnisse der Forschung zu Übergängen

Wie bereits ausgeführt, ist die Herstellung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Qualifikationen für die Berechtigung zum Hochschulstudium bildungspolitisch ein wichtiger Aspekt. Die Platzierung von Qualifikationen aus verschiedenen Bildungsbereichen und unterschiedlichen Lernkontexten in einem national geltenden Qualifikationsrahmen stellt dabei eine wichtige Grundlage für die Verzahnungsformate dar.

Das dargestellte System aus dem Vereinigten Königreich ist geprägt von formalen Zugangsberechtigungen, die durch einen umfassenden Qualifikationsrahmen geregelt sind. Diese formalen Zugangsberechtigungen treffen auf die Souveränität der Hochschulen bei Zugangsentscheidungen. In dieser Situation stellt sich die Frage, in welchem Umfang und auf welche Weise Übergänge vom beruflichen in das hochschulische Bildungswesen im Vereinigten Königreich tatsächlich stattfinden. Dies soll anhand unterschiedlicher Untersuchungen skizziert werden.

Das Projekt *Degrees of Success – transitions between vocational and higher education* hatte das Ziel, durch die Auswertung nationaler Querschnittsdaten über eine Reihe von Jahren einen Überblick über das Bewerbungs- und Zugangsverhalten von unterschiedlich vorqualifizierten Bewerbern in das Hochschulsystem im Vereinigten Königreich zu entwickeln. Die zentrale Datengrundlage bildeten Hochschulbewerberdaten für komplette Bewerberjahrgänge, die von UCAS zur Verfügung gestellt wurden. Diese Daten wurden mit Studiendaten der nationalen Statistikagentur für das Hochschulwesen HESA (Higher Education Statistics Agency) verknüpft, wodurch die Verbindung zwischen Hochschulzugang und Studienverlauf hergestellt werden konnte (siehe Hölscher et al. 2008 und Ertl et al. 2018). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden von Shields und Masardo (2015) um die Untersuchung der von beruflich Qualifizierten erzielten Studienergebnisse erweitert.

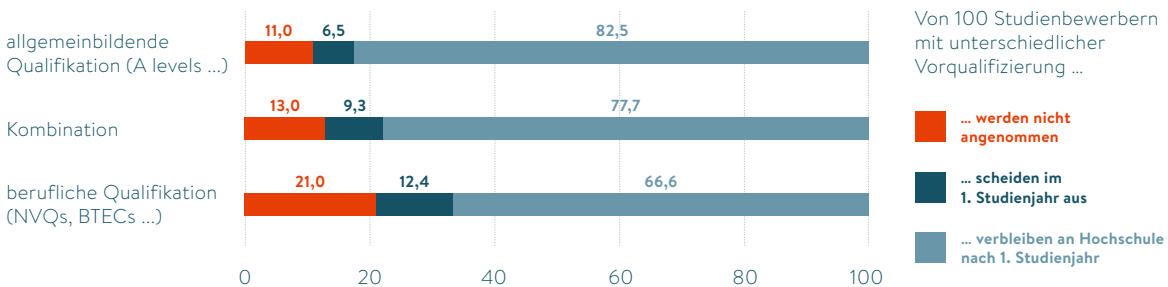
Die von *Degrees of Success* entwickelten Übergangslandschaften zeigen, dass sich der Anteil von Studierenden, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikationen ein Studium aufnahmen, entgegen der politischen Zielsetzung tendenziell verringert hat. So ging ihr Anteil in den im Projekt betrachteten Jahren stetig zurück und lag 2004 lediglich bei 9,5 Prozent (1995: 13,6 Prozent). Die jüngsten UCAS-Daten ergeben für 2017 einen Anteil von 11,1 Prozent (UCAS 2017), allerdings liegt dieser Auswertung eine im Vergleich zu *Degrees of Success* etwas andere Kategorisierung von Qualifikationen zugrunde (vergleiche Ertl et al. 2018).

Die Zahl der Studierenden, die sowohl über eine allgemeinbildende schulische Hochschulzugangsberechtigung (in der Regel A levels) als auch eine berufliche Qualifikation verfügen, nahm dagegen zwischen Mitte der 1990er-Jahre (1995: 4,2 Prozent) und Mitte der 2000er-Jahre (2004: 13,7 Prozent) deutlich zu. Dabei scheint eine direkte Auswirkung der durch *Curriculum 2000* eingeführten hybriden curricularen Formate zugrunde zu liegen. Für diese Deutung spricht, dass sich diese Studierendengruppe in den vergangenen Jahren wieder deutlich verringert hat (2017: 7,9 Prozent). Dies ging einher mit der schrittweisen Abschaffung von *Curriculum 2000* im Nachgang des Regierungswechsels im Jahre 2010.

In Bezug auf Zugangserfolg und Abbruchwahrscheinlichkeit zeigen die Analysen deutliche Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen (siehe Abbildung 2). So ist die Wahrscheinlichkeit, bei der Studienplatzbewerbung leer auszugehen, für beruflich Qualifizierte fast doppelt so hoch wie für Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus dem allgemeinbildenden Bereich (in der Regel A levels). Auch liegt die Abbruchwahrscheinlichkeit nach dem ersten Studienjahr für beruflich Qualifizierte etwa doppelt so hoch wie für akademisch qualifizierte Studierende. Interessanterweise liegt die *Mischkategorie* der akademisch und beruflich Qualifizierten in beiden Dimensionen zwischen den beiden anderen Gruppen (rein beruflich und rein akademisch Qualifizierte), jedoch näher an akademisch Qualifizierten. Eine akademische Qualifikation scheint diese Gruppe in gewisser Weise gegen die Effekte einer beruflichen Qualifikation zu immunisieren (Ertl et al. 2009). Der sich hierin zeigende Stellenwert verschiedener Qualifikationsprofile aus dem Sekundarbereich in Bezug auf den Hochschulzugang hat sich im Laufe der Zeit verfestigt (vergleiche UCAS 2017) (siehe Abbildung 2).

ABBILDUNG 2: HOCHSCHULZUGANG UND -VERBLEIB VON GRUPPEN MIT UNTERSCHIEDLICHEN QUALIFIKATIONEN

In Prozent



Quelle: UCAS- und HESA-Daten (2003/04), eigene Berechnungen

Die Untersuchung von Shields und Masardo (2015) zeigt zudem, dass sich der Nachteil von beruflich Qualifizierten bis zum Studienabschluss fortsetzt: Sie schließen im Vergleich zu anderen Gruppen mit signifikant schlechteren Noten ab, was ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt deutlich beeinträchtigen dürfte.

Im Kontext des Vereinigten Königreiches ist zudem die Frage, an welchen Hochschulen beruflich Qualifizierte Zugang finden, äußerst relevant. Dies hängt mit dem stark hierarchisch gegliederten Hochschulsystem zusammen, in dem es verschiedene Bereiche gibt: einen klar sichtbaren Elitebereich (Oxbridge, forschungsintensive Russell-Group-Universitäten), einen am anderen Ende des Spektrums stehenden Bereich von Hochschulen, die erst in jüngerer Vergangenheit den Hochschulstatus erlangt haben (New Universities, post-1992 Universities) und einem vielschichtigen Bereich zwischen diesen Statusextremen. Diese Statusunterschiede sind nicht nur in der gesellschaftlichen Wahrnehmung bedeutend, sondern spiegeln sich auch in der deutlich besseren Ausstattung von Eliteuniversitäten und unterschiedlichen Chancen von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt wider (Mangan et al. 2010). Die Analysen im Projekt *Degrees of Success* zeigen, dass sich beruflich Qualifizierte hauptsächlich in Institutionen wiederfinden, die dem unteren Bereich des Statusspektrums zuzurechnen sind (Hölscher et al. 2008 und Ertl et al. 2018). Auch wenn hier Differenzierungen hinsichtlich der Studienfachwahl zu berücksichtigen sind, deuten die Befunde darauf hin, dass beruflich Qualifizierte aufgrund von Abschlüssen an wenig prestigeträchtigen Hochschulen im Vergleich zu akademisch qualifizierten Absolventen im Durchschnitt deutlich weniger günstige Karrierechancen haben.

5.4 Fazit und Schlussfolgerungen

Wolter et al. (2015) haben festgestellt, dass Deutschland im internationalen Vergleich einen recht hohen Anteil beruflich qualifizierter Studierender aufweist. Dies trifft jedoch nur zu, wenn als beruflich Qualifizierte auch Studierende angesehen werden, die neben einem beruflichen Abschluss auch eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Beschränkt man die Gruppe der beruflich Qualifizierten dagegen auf die durch den Dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangten Studierenden, liegt Deutschland mit 3 Prozent international gesehen auf den hinteren Plätzen.

Im Vereinigten Königreich liegt der Anteil der Studierenden, die nur durch berufliche Qualifikationen Zugang zur Hochschule gefunden haben, wesentlich höher als in Deutschland. Dagegen ist der Anteil von Doppelqualifizierten im Vereinigten Königreich aktuell deutlich niedriger als in Deutschland.

Aus den Untersuchungen zum Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Vereinigten Königreich lässt sich eine Reihe von Schlüssen ziehen, die auch für die deutsche Diskussion um Übergänge und Durchlässigkeit relevant sein dürften. Zum einen scheinen Maßnahmen, die lediglich auf die formale Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung abzielen, nicht ausreichend zu sein, um eine materielle und faire Durchlässigkeit zwischen den Bereichen zu ermöglichen: Ein nationaler Qualifizierungsrahmen schafft für sich noch keine Gleichwertigkeit! Insbesondere wenn die Hochschulen in der Auswahl der Studierenden weitgehende Autonomie besitzen, wie dies im Vereinigten Königreich zutrifft.

Die Erfahrungen mit hybriden Qualifikationsformaten sind für das Vereinigte Königreich ebenfalls überwiegend kritisch zu sehen. Es gibt Hinweise darauf, dass Unternehmen hybriden Qualifikationsformaten grundsätzlich durchaus positiv gegenüberstehen. In einer Arbeitgeberumfrage von 2015 gaben zum Beispiel mehr Unternehmen an, dass sie eine Kombination aus beruflichen und akademischen Qualifikationen in Bewerbungen bevorzugen, als dies für die rein akademisch oder rein beruflich Qualifizierten der Fall ist (CBI/Pearson 2015, S. 43). Allerdings zeigen die inzwischen wieder abgeschafften GNVQs und Vocational Diplomas, dass solche Formate Schwierigkeiten haben, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren oder von selektiven Universitäten als Zugangsberechtigungen materiell anerkannt zu werden. BTEC Diplomas scheinen hier eine Ausnahme zu sein, weil sie zumindest in Bezug auf den Hochschulzugang ihrer Absolventen in den vergangenen Jahren stabile Zuwachsraten verzeichnen (UCAS 2017).

Hervorhebenswert ist, wie durch *Curriculum 2000* innerhalb von wenigen Jahren der Anteil der mit einer Kombination aus akademischen und beruflichen beziehungsweise hybriden Qualifikationen Studierenden gesteigert werden konnte. Hieraus ergeben sich durchaus Anregungen für den deutschen Kontext, weil durch flexible curriculare Konzepte in der höheren Sekundarstufe potenziell fundamentale Veränderungen angestoßen werden könnten, die das von Baethge (2007) identifizierte „deutsche Bildungsschema“ aufbrechen könnten. Qualifikationsportfolios aus schulischen und beruflichen Abschlüssen könnten die „kulturelle Hegemonie (...) gymnasialer Bildung gegenüber beruflicher Bildung“ (Wolter et al. 2015, S. 13) in Deutschland reduzieren. Offen bleibt allerdings, wie in solchen Portfolios übergreifende Bildungswerte und Qualifizierungsmuster verankert werden könnten.

Ein in diesem Beitrag nicht beleuchteter Unterschied zwischen Deutschland und dem Vereinigten Königreich sind die im deutschen Hochschulsystem deutlich höheren Studienabbruchquoten. In einer aktuellen Studie berechnete das Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung für den Absolventenjahrgang 2016 über alle Studiengänge im Bachelorbereich eine Abbruchquote von 28 Prozent (Heublein und Schmelzer 2018). Entsprechende Zahlen im Vereinigten Königreich liegen bei rund 10 bis 12 Prozent (HESA 2018). Wie dargestellt, bedeutet eine im beruflichen Bereich erworbene Zugangsqualifikation im Vereinigten Königreich einen beträchtlichen Risikofaktor für den Studienerfolg und die Einmündung in den Arbeitsmarkt. Im deutschen Kontext wird häufig die Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter, die nicht ebenfalls über eine im Sinne des KMK-Beschlusses von 2009 „schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung“ verfügen (KMK 2009), angezweifelt. Einschlägige, wenn auch vom Umfang her begrenzte Untersuchungen aus den 1980er- und 1990er-Jahren ergeben in dieser Hinsicht ein uneinheitliches Bild, signalisieren aber insgesamt, dass es zwischen beruflich Qualifizierten und Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Studierfähigkeit und Abbruchwahrscheinlichkeit gibt (einen Überblick über die relevante Forschung bieten Jürgens und Zinn 2015). Eine neuere Untersuchung, die auch die veränderten Rahmenbedingungen seit dem KMK-Beschluss von 2009 aufnimmt, bestätigt tendenziell die Einschätzung, dass beruflich Qualifizierte in den meisten Fällen ähnlich erfolgreich studieren wie Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (Wolter et al. 2017).

Im deutschen Kontext zeigt sich, dass innovative Bildungswege in Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschulen entwickelt werden (Hemkes 2018). Es wird zu untersuchen sein, welche konzeptionellen Überschneidungsbereiche zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hier entstehen.

06

HÖHERE BERUFSBILDUNG AM BEISPIEL KANADA

6.1 Hybridqualifikationen und Formate der höheren Berufsbildung: Konzepte und Problemfelder



VON
THOMAS DEISSINGER

Von *Hybridisierung* im Bildungsbereich wird dann gesprochen, wenn Bildungsgänge eine Zwitterfunktion übernehmen (Deißinger et al. 2013), also sowohl allgemeinbildend als auch berufsbildend aufgestellt sind. Nachdem in den 1970er-Jahren dieses Thema mit Blick auf die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung auf der Sekundarstufe eine starke Breitenwirkung in der bildungspolitischen wie auch wissenschaftlichen Diskussion (vor allem innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) entfaltete (Blankertz 1972; Deißinger 1998, S. 25 ff.), sind es heute vor allem Aspekte, die sich auf die Durchlässigkeit zwischen Bildungsstufen, vor allem von der beruflichen zur hochschulischen Bildung, beziehen, welche ihrerseits zudem eine starke international-vergleichende Zielrichtung für den aktuellen bildungspolitischen Diskurs markieren. Ein zweiter Diskursstrang ist die Betonung der Notwendigkeit, gerade die Hochschulbildung anwendungsorientierter aufzustellen. So verweisen die Begriffe *Tertiary Vocational Education Professional Higher Education* oder auch *Post-secondary Vocational Education and Training* (OECD 2012; Hippach-Schneider 2014; Delplace 2014) auf den prinzipiellen Doppel- beziehungsweise Hybridcharakter und vor allem die verstärkte Ausdifferenzierung tertiärer Bildungsprogramme sowie die Rolle von *workplace learning* im tertiären Sektor (Hippach-Schneider und Schneider 2018). Allgemein handelt es sich hierbei offensichtlich um entweder das bewusste Kopieren von Prinzipien der beruflichen (Aus-)Bildung im Hochschulbereich, wie in den Dualen Hochschulen beziehungsweise dualen Studiengängen in Deutschland, oder um eine bildungspolitische Motivation, die auf die Aufwertung der beruflichen Bildung gegenüber der akademischen abzielt, was sich idealtypisch in den anglofonen Ländern nachzeichnen lässt.

Folgende Fragestellungen sind als Desiderata vor allem für die Vergleichende Berufsbildungsforschung interessant (Deißinger 2018):

- » Wie gestaltet sich in verschiedenen Ländern das Verhältnis zwischen akademisch-hochschulischer Bildung und (klassischer) Berufs(aus)bildung?
- » Welche Formen und Strukturen von Konvergenz, die sich in hybriden Bildungsangeboten manifestieren, lassen sich beobachten?
- » Sind diese neuartigen Formate vorrangig auf Bildungsstufen beziehungsweise Übergänge bezogen, oder handelt es sich auch um strukturelle Innovationen, die die verschiedenen Teilsysteme der Bildung intern betreffen?

Im Folgenden können diese Fragen keineswegs umfänglich beantwortet werden. Vielmehr soll skizziert werden, welche begrifflichen Systematisierungen hilfreich sein können, um die unterschiedlichen hybriden Erscheinungsformen in der bildungspolitisch relevanten Wirklichkeit für den aktuellen Diskurs in diesem bildungspolitisch und wissenschaftlich interessanten Themenfeld (vor allem für die vergleichende Forschung) differenziert zu erfassen.

6.2 Der deutsche Kontext: Duale Berufsausbildung und Hochschulsystem als disjunkte Teilsysteme

In der Vergleichenden Berufsbildungsforschung wird mit Blick auf das (vor allem in Deutschland vorherrschende) duale System der Berufsausbildung (Greinert 1993; Deißinger 2010a) in Abgrenzung zum *social democratic model of statist skill formation* (beispielsweise in Schweden) sowie zum *liberal skill formation regime* (beispielsweise in England) auf den Typus der *collective skill formation* verwiesen (Busemeyer und Schlicht-Schmälzle 2014). Dies bedeutet jedoch nicht, dass jegliche Form der Lehrausbildung (apprenticeship, apprentissage etc.) dem dualen Prinzip verpflichtet ist oder sogar die für Deutschland typische Konfiguration einer den Qualifizierungsprozess umfänglich formenden Steuerungslogik aufweist. Vielmehr sind, anders als in den angelsächsischen Ländern (zum Beispiel Australien, vergleiche Deißinger et al. 2017), gerade im deutschen Fall die *Demarkationslinien* zwischen beruflicher nicht-akademischer Bildung und Hochschulbildung besonders auffällig, weil hier insbesondere durch das ordnungspolitische Prinzip, das Kammern und Sozialpartner in eine zentrale Verantwortlichkeit rückt, ein dem staatlichen Hochschulsystem diametral entgegenstehendes Systemgefüge vorliegt.

Eine auf Grenzlinien verweisende Kennzeichnung des deutschen Bildungssystems wäre jedoch unvollständig, wenn man nicht auf die wachsende Differenzierung des Hochschulbereichs hinweisen würde: Neben den Universitäten und den Fachhochschulen sind es vor allem die Dualen Hochschulen, die den tertiären Sektor heute vielfältiger erscheinen lassen als noch vor 10 oder 20 Jahren. Keineswegs sind es heute nur noch die früher sogenannten Berufsakademien in Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen oder Berlin, die eigene Akzente gegenüber den etablierten Universitäten setzen, sondern allgemein sowohl ausbildungsintegrierende wie auch praxisorientierende duale Studiengänge an Hochschulen, die sich unter einem spezifischen Aspekt als hybride Formate charakterisieren lassen. Hierzu finden sich auch im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung folgende Ausführungen:

„Zudem wollen wir innovative Qualifizierungswege wie die höhere Berufsbildung und das duale Studium stärken, indem wir hochschulisches und berufsbildendes Lernen in gemeinsamen Qualifizierungsangeboten zusammenführen und so die Übergänge zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung besser gestalten. Die Durchlässigkeit und Synergien

zwischen beruflicher und akademischer Bildung in beide Richtungen wollen wir fördern, um die Ausbildung zu verbessern und Ausbildungszeiten effizienter zu nutzen“ (Bundesregierung 2018, S. 30).

Gleichwohl bezieht sich dieser Aspekt von Hybridisierung nur auf ein spezifisches Format, das hochschulisches und berufliches Lernen zu verknüpfen beziehungsweise zu integrieren versucht. Ein zweiter besteht darin, dass von *Hybridisierung* traditionell immer dann gesprochen wird, wenn entweder berufliche und allgemeine Lerninhalte und Lernziele einem gemeinsamen Ziel, nämlich der Doppelqualifizierung, subsumiert werden oder es zu zumindest parallel oder integrativ angelegten Strukturierungen von Bildungsgängen kommt, die nicht zwingend auf zwei Berechtigungen zielen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, bezüglich des Begriffs der Hybridisierung eine Differenzierung vorzunehmen und die erstgenannte Form von Hybridisierung im Kontext unterschiedlicher Tertiarisierungstendenzen im deutschen Bildungssystem zu verorten. Aufgrund der oben beschriebenen Demarkationslinien handelt es sich hierbei im deutschen Falle um spezifische, das Berufliche als Eigenwert einbeziehende Integrations- beziehungsweise Annäherungskonzepte.

6.3 Hybridisierung und Tertiarisierung im deutschen Kontext

Historisch gesehen hat in Deutschland das duale System wesentlich dazu beigetragen, die Nachfrage nach akademischer Bildung zu unterdrücken (Ansell 2010, S. 191). Allerdings wird die seit einigen Jahren gerade auch in Deutschland markant zunehmende Akademisierung insofern als Gefahr gesehen, als der dualen Berufsausbildung potenzielle Ausbildungsanfänger gerade in dem für Betriebe wie auch Abiturienten traditionell attraktiven Segment der Hochqualifizierten langfristig entzogen werden könnten (Euler 2014, S. 322 f.). Aktuell spricht die eindrucksvolle Quote von 28 Prozent unter den Ausbildungsanfängern, die eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen, noch gegen diese These, auch wenn die meisten dieser jungen Menschen mit Fachhochschulreife von den beruflichen Schulen kommen, und damit über den (zweiten) beruflichen Bildungsweg in ein Studium eintreten (BiBB 2018, S. 132).

Betrachtet man mit Blick auf das Phänomen der Akademisierung beziehungsweise Tertiarisierung neben den Hochschulen auch diese akademische Funktion, die der schulischen beruflichen Bildung – nicht dem dualen System – zukommt und blickt man zugleich differenzierend auf den sich aktuell dynamisch verändernden Hochschulbereich, dann lässt sich eine mit dem Beruflichen gekoppelte Tertiarisierung sowohl mit Blick auf den zuführenden Sekundarbereich als auch im Hochschulsektor selbst lokalisieren, und zwar im Sinne einer vierfachen Differenzierung:

- a) Schulische Berechtigungen, die an berufsbildenden Schulen – unter Inkaufnahme der Relativierung oder gar der Eliminierung der Qualifizierungsfunktion beruflicher Bildung – erworben werden, ebnet seit den 1970er-Jahren bereits verstärkt den Zugang zu den Hochschulen (Baumert 2011, S. 144 ff.; Deißinger 2019).
- b) Dies geschieht auch in Deutschland teilweise über „Hybrid- oder Doppelqualifikationen“ (zum Beispiel über Höhere Berufsfachschulen beziehungsweise Berufskollegs), wobei das bildungspolitische Gewicht dieser Bildungswege als ausgesprochen schwach einzuschätzen ist (anders als beispielsweise in Österreich oder in der Schweiz) und überdies eine Verknüpfung mit der

- dualen Ausbildung faktisch nicht vorkommt (Deißinger et al. 2013, Deißinger und Ruf 2006; Frommberger 2012, S. 187; Aff 2006; Deißinger 2010b; Wettstein et al. 2014, S. 45 ff.). Als historisches Beispiel kann hierbei auf das Kollegs Schulmodell Nordrhein-Westfalen verwiesen werden (Blankertz 1972).
- c) Hochschulen kopieren Strukturmodelle aus der Berufsbildung und differenzieren ihre institutionelle und didaktische Angebotsstruktur unter diesem Aspekt (beispielsweise Duale Hochschulen, vormalige Berufsakademien). Hierbei suggerieren die Qualifikationsbezeichnungen (Diplom, Bachelor) einen akademischen Anspruch, einschließlich der Berechtigung zur Aufnahme eines Masterstudiums (Krone 2015; Zabeck und Deißinger 1995; Deißinger 2000).
 - d) Hochschulen (vor allem Fachhochschulen) entwickeln seit dem Vollzug der sogenannten Bologna-Reform (Brändle 2010) neue, tendenziell eher anwendungsorientierte Angebote im klassischen akademischen Angebotssegment (Bachelor), anders als dies bei den vormaligen Diplom- oder Magisterstudiengängen der Fall war. Derartige „Verlängerung(en) der Berufsbildung in den Hochschulbereich“ (Euler 2014, S. 326) markieren eine Differenz zu den etablierten Studiengängen durch die über ein „beruflich-handlungsorientierte(s) Profil“ (Euler 2014, S. 322) erfolgende Ausrichtung des Studienangebots auf spezialisierte Teilarbeitsmärkte (Bosch 2010, S. 31).

Man ist geneigt, bei (a) und (b) von einer *Verallgemeinerung des Beruflichen* zu sprechen, und bei den Aspekten (c) und (d) von einer *Verberuflichung des Allgemeinen* (Deißinger 2015). Bemerkenswert ist hierbei jedoch, dass es sich jeweils nach wie vor um Parallelstrukturen (berufliche Vollzeitschulen, Duale Hochschulen beziehungsweise Studiengänge, klassische Universitäten und Fachhochschulen) und damit mehr oder weniger disjunkte Teilsysteme handelt, in denen sich diese hybriden Formate beziehungsweise Konzepte herauskristallisieren. Unter diesem Aspekt treten die Unterschiede beispielsweise zu den anglofonen Ländern insofern besonders deutlich hervor, als hier Progressionsrouten von der beruflichen Bildung mit konsekutiver Anrechnungsmöglichkeit von Bildungsleistungen (Credits) weitgehend fehlen. Besonders deutlich wird dies bei den beruflichen Vollzeitschulen, die berechtigungsseitig die Voraussetzungen für unterschiedliche Formen der Hochschulbildung herstellen, was wiederum den Tatbestand der Demarkation erfüllt. Anders ausgedrückt: Berufliche Bildung und Hochschulen bleiben disjunkte Teilsysteme, wobei die berufliche Bildung als Vorlaufsystem zur akademischen fungiert.

Auch die Dualen Hochschulen beziehungsweise die dualen Studiengänge stehen – ungeachtet ihrer Heterogenität (Krone 2015) – demnach sowohl für die oben genannte *Verberuflichung des Allgemeinen* als auch für eine eigenständige Ausdrucksform einer *Verallgemeinerung des Beruflichen*, weil sie letztlich (zumindest partiell) wesentliche Prinzipien der beruflichen Ausbildung auf die (dem *Allgemeinen* historisch vorbehaltene) tertiäre Ebene heben und sie somit gesellschaftlich wie auch meritokratisch aufwerten. Die Dualen Hochschulen im eigentlichen Sinne, deren Prototyp in der Berufsakademie Baden-Württemberg (jetzt: Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)) aus den 1980er-Jahren zu sehen ist (Zabeck und Deißinger 1995), weisen zwar mittlerweile eine ganze Reihe von strukturellen Ähnlichkeiten mit den herkömmlichen tertiären Bildungseinrichtungen auf (vor allem bei der Denomination der Abschlussqualifikationen), jedoch richten sie sich in zentralen Facetten dezidiert auf das Strukturmodell des dualen Systems aus: Dazu zählen die Lernortstruktur als solche, die Praxisnähe der Ausbildung bei gleichzeitigem Wissenschaftsbezug der Ausbildungsinhalte, die starke Einbindung der Betriebe, welche die Selektionshoheit bei der Rekrutierung der Studierenden besitzen, der explizite Arbeitsmarktbezug der Abschlüsse sowie

die didaktisch-curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis und nicht zuletzt die gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für Ausbildungspläne und Studienordnungen – allesamt Spezifika, die klassischen Hochschuleinrichtungen (auch den meisten Fachhochschulen) mehrheitlich fremd sind. Nicht zu leugnen ist jedoch, dass derartige Hochschulen beziehungsweise Studiengänge, die auf einen neuartigen „beruflich-akademischen Bildungstyp“ (Krone 2015, S. 79 ff.) fokussieren, mit geringeren Abbrecherquoten und einer vergleichsweise unproblematischen Einmündung in eine qualifizierte Beschäftigung nach Erwerb der Abschlussqualifikation (Kupfer 2013) Bedeutung und Zuwachs erfahren.

Wichtig ist hier jedoch der Hinweis auf zwei Sachverhalte, die es erfordern, dieses akademische Subsystem differenziert zu kennzeichnen: (1) Nicht alle dualen Studiengänge funktionieren exakt nach dem Muster der baden-württembergischen (früher sogenannten) Berufsakademien beziehungsweise Dualen Hochschulen; (2) es muss unterschieden werden zwischen praxisintegrierenden und ausbildungsintegrierenden Studiengängen; wobei bei Letzteren unterschiedliche Modelle hinsichtlich Prüfungsgestaltung, Rechtsstatus der Studierenden, Zeitanteilen im Unternehmen und Orientierung an den Berufsbildern laut Berufsbildungsgesetz existieren. In jedem Falle kann man hier aber von den bislang fortgeschrittensten Formaten einer Konvergenz, vorsichtiger ausgedrückt: einer Annäherung zwischen Berufs- und Hochschulbildung sprechen (Euler 2014, S. 322 und 327; Hippach-Schneider und Weigel 2013)¹. Ein Blick auf das Ausland erhellt jedoch den Tatbestand der Demarkationslinien auch in diesem Falle, was im Folgenden am Beispiel von Kanada vergleichend skizziert werden soll.

6.4 Ein Blick nach Kanada: Verschränkungen von beruflicher und akademischer Bildung

Auch die Überschneidungsstrukturen zwischen Universitäten einerseits und Colleges beziehungsweise Polytechnics andererseits in Kanada zählen zu den Strukturentwicklungen, welche hybride Bildungsformate hervorbringen. Eine Sonderentwicklung können wir im Konzept der sogenannten *Cooperative Education* lokalisieren, wobei zwei Ebenen unterschieden werden müssen:

- » Zum einen ist die Verknüpfung von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Sekundarschulerziehung zu nennen, einschließlich der Option, Leistungspunkte für nachfolgende berufliche oder akademische Bildungsgänge bereits vorberuflich zu erwerben, oder sogar darüber hinaus der Erwerb spezifisch zertifizierter Hybridqualifikationen.
- » Zum anderen ist die Verbindung der beiden Kulturformen des Lernens auf der postsekundären Ebene in mehr oder weniger integrierender Weise festzustellen, zumeist mit der Zielvorstellung, akademische Bildungswege anwendungsorientierter zu gestalten. Hierzu zählen die sogenannten Teaching Universities sowie das Angebot sogenannter Applied Degrees (Moodie et al. 2019).

Bei der ersten Variante handelt es sich offensichtlich um eine klassische Form der curricularen Hybridisierung, bei der zweiten um eine Stärkung des Anwendungsbezugs des Lernens in einschlägig auf Wirtschaft und Technik ausgerichteten Berufsfeldern vor allem an den Colleges, aber auch an Universitäten, indem Studienphasen mit Praxisphasen systematisch durchsetzt werden.

In der Literatur wird im Falle Kanadas von einem Verwischen der Grenzen sowohl zwischen Colleges und Universitäten als auch zwischen Colleges und Schulen

gesprächen. Die Regierung in Alberta hat beispielsweise ein System der tertiären Bildung etabliert, welches allgemeine und fachliche Bildung in derselben Institution (University College) verbindet und mit dieser Struktur den Transfer und Austausch zwischen verschiedenen Arten der tertiären Bildung eröffnet (Taylor et al. 2013, S. 172–174). Kanadas Bildungspolitik wird seit einigen Jahren von einem flexiblen und offenen Systemverständnis geprägt, was das Verhältnis von beruflich-praktischen und allgemein-akademischen Bildungs- und Ausbildungswegen betrifft. So heißt es in einem Papier der Association of Canadian Community Colleges aus dem Jahre 2002: „To meet the requirements of rapid change in post-secondary education and in the labour force, colleges are increasingly entering into agreements with industry of employee training, and with each other for program sharing and the transferability of learning“ (Association of Canadian Community Colleges 2002, zit. in: Burtch 2005, S. 55). Die beiden hierin enthaltenen Aspekte, nämlich die Arbeitswelt- beziehungsweise Anwendungsorientierung von (postsekundärer) Bildung und die Möglichkeit des Transfers von Leistungspunkten, spiegeln sich auch in den beiden oben genannten Hauptmodellen einer derartigen Zusammenführung der Zielsetzungen von hochschulischer und beruflicher Bildung wider, die dem Konzept der *Cooperative Education* unterlegt ist:

„Co-operative Education is a program that *formally integrates a student's academic studies with work experience with participating employers*. The usual plan is for the student to alternate periods of experience in appropriate fields of business, industry, government, social services and the professions in accordance with the following criteria: (i) each work situation is developed and/or approved by the co-operative educational institution as a suitable learning situation; (ii) the co-operative student is engaged in productive work rather than merely observing; (iii) the co-operative student receives remuneration for the work performed; (iv) the co-operative student's progress on the job is monitored by the co-operative educational institution; (v) the co-operative student's performance on the job is supervised and evaluated by the student's co-operative employer; (vi) time spent in periods of work experience must be at least thirty percent of the time spent in academic study“ (CAFCE 2005, S. 1).

Ähnliche Kriterien lassen sich für die sogenannten Applied Degrees anführen (Moodie et al. 2019). An diesen wird deutlich, dass Cooperative Education systemisch gedacht wird und nicht lediglich Praxisorientierung um ihrer selbst willen verkörpern soll. Bemerkenswert ist auch, dass die Canadian Association for Co-operative Education sowohl Colleges als auch Universitäten umfasst. Mit der Transferierbarkeit von Leistungspunkten kommt zudem ein Aspekt ins Spiel, der dem deutschen Systemverständnis fehlt. Während Formen der Cooperative Education sowohl (wenn auch sehr eingeschränkt) mit der dualen Ausbildung als auch (eher) mit dualen Studiengängen verglichen werden können, sind die mit Leistungspunkten ermöglichten Progressionsrouten in Deutschland so nicht gegeben.

¹ Laut Wissenschaftsrat studierten 2014 in mehr als 1.000 Studiengängen mehr als 64.000 Personen, dies entspricht 3,4 Prozent aller Studierenden (Euler 2014, S. 329). 2016 wurden in Deutschland 1.592 duale Studiengänge mit mehr als 100.000 Studierenden angeboten. Zwei Drittel davon entfielen auf staatliche Hochschulen (zumeist Fachhochschule und DHBW), ein Drittel auf private Hochschulen. 72 Prozent der Angebote bestehen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften (BiBB 2018, S. 196).

07

NIEDERLANDE: DURCHLÄSSIGKEIT ZWISCHEN BERUFS- UND HOCHSCHULBILDUNG



7.1 Das Bildungssystem in den Niederlanden unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung

Das niederländische Bildungssystem gleicht in vielen Punkten dem deutschen, weist aber, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, einige Besonderheiten auf. Abbildung 3 zeigt das Gesamtsystem auf einen Blick (vergleiche auch Busse und Frommberger 2016).

Die Vollzeitschulpflicht in den Niederlanden beginnt im 5. Lebensjahr und endet zum vollendeten 15. Lebensjahr. Vorschule und Primarstufe sind im niederländischen System zu einem Schultyp, der Basisschool, zusammengefasst. Etwa im 12. Lebensjahr entscheidet sich, ob der Schüler im Weiteren den vierjährigen berufsvorbereitenden Sekundarunterricht (Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs, VMBO), einen fünfjährigen höheren allgemeinbildenden Ausbildungsgang (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) oder den sechsjährigen vorwissenschaftlichen Bildungsgang (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) besuchen wird. In diesen drei verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe wird mit dem Konzept der Grundbildung ein schulformübergreifendes Curriculum realisiert, um einen Wechsel zwischen den drei Schulformen bis zum 14. Lebensjahr zu erleichtern.

Der erfolgreiche Besuch des höheren allgemeinbildenden Ausbildungsgangs erlaubt das Studium an einer Hochschule (Hogeschool), während der vorwissenschaftliche Bildungsgang mit der Allgemeinen Hochschulreife abschließt und den Zugang zu einem Universitätsstudium eröffnet. Das VMBO ist stark berufsorientierend angelegt und bereitet auf eine Berufsausbildung vor.

In der beruflichen Erstausbildung haben Jugendliche im Alter von etwa 16 Jahren und nach dem Besuch des VMBO die Wahl zwischen derzeit 489 Ausbildungsgän-



VON
GERD BUSSE
DIETMAR FROMMBERGER



Dieser Beitrag stellt eine Kurzfassung der „Fallstudie Niederlande“ dar. Diese Fallstudie ist Teil des Forschungsprojektes *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich*, das von der Universität Osnabrück im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde.

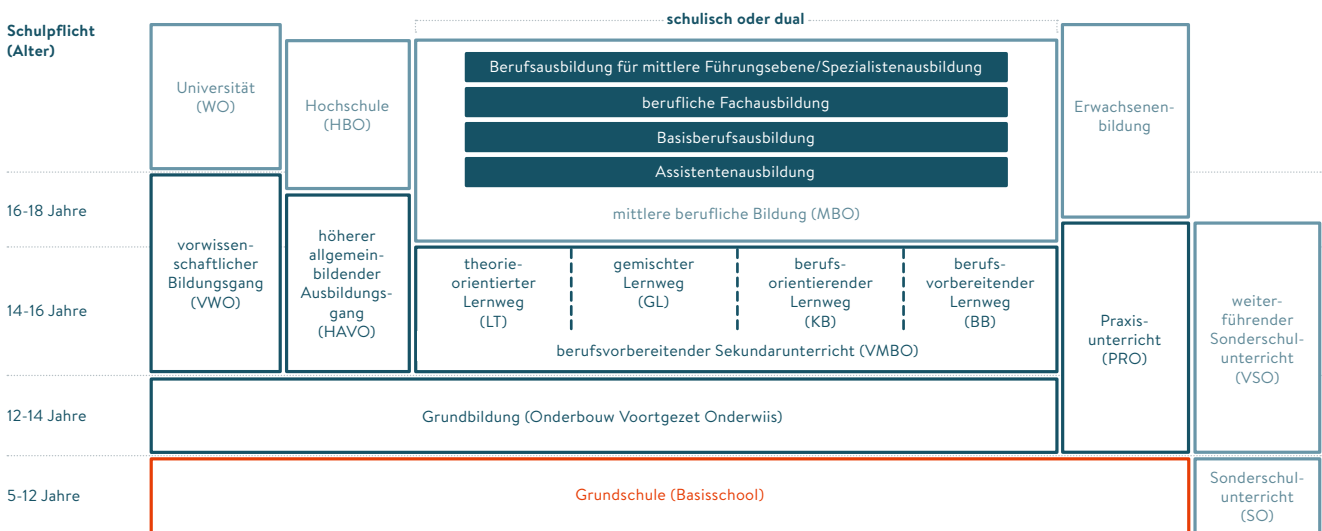
gen in der mittleren beruflichen Bildung (Middelbaar Beroepsonderwijs, MBO), geregelt in 176 Ausbildungsordnungen (Boer et al. 2017, S. 2). Nach der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht strömen etwa 50 Prozent eines Jahrgangs in diese Form der weiterführenden Berufsbildung, um dort einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Die Berufsbildungsgänge bereiten die Auszubildenden auf mittlere Positionen in Verwaltung, Industrie und im Dienstleistungssektor vor.

In den Niederlanden dominiert traditionell ein schulisches Berufsbildungssystem. Die mittlere berufliche Bildung wird vorrangig in den berufsbildenden Schulen (Regionale Opleidingencentra, ROCs) angeboten, zum Teil in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben oder als Partner von Ausbildungsbetrieben im dualen Ansatz. Fast jeder Aus- und Weiterbildungsberuf kann grundsätzlich vollzeitschulisch oder dual absolviert werden, wobei die vollzeitschulischen Varianten etwa zwei Drittel und die dualen Varianten etwa ein Drittel der Angebote umfassen. Die curricularen Grundlagen sind dieselben, und die Abschlüsse sind gleichwertig. Beide Pfade sind alternierend angelegt, das heißt enthalten sowohl theoretische als auch praktische Lernphasen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Die stärker betriebliche Ausbildungsvariante genießt bei den Jugendlichen wie auch bei ihren Eltern ein deutlich geringeres Ansehen als eine überwiegend schulische Berufsausbildung. Nach Abschluss und im Zuge der Arbeitsmarktintegration besitzen beide Varianten eine hohe Anerkennung, traditionell wird jedoch die vollzeitschulische Variante durch die Betriebe präferiert.

Ein prägendes Merkmal des MBO-Angebotes ist die Zuordnung der jeweiligen Berufsbildungsgänge zu vier verschiedenen Leistungsniveaus, wobei die erste Stufe (Dauer: ein halbes bis ein Jahr) Formen der beruflichen Vorbereitung und des Einstiegs in die Berufsausbildung beinhaltet. Die zweite bis vierte Stufe (zwei bis vier Jahre) betreffen Formen beruflicher Erstausbildung, aber auch Angebote

ABBILDUNG 3: DAS NIEDERLÄNDISCHE BILDUNGSSYSTEM

Unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung



Quelle: eigene Darstellung

der (geregelten) beruflichen Fortbildung. Nach dem erfolgreichen Abschluss einer Aus- oder Fortbildung auf einer Niveaustufe erhalten die Auszubildenden ein Berufsabschlusszeugnis.

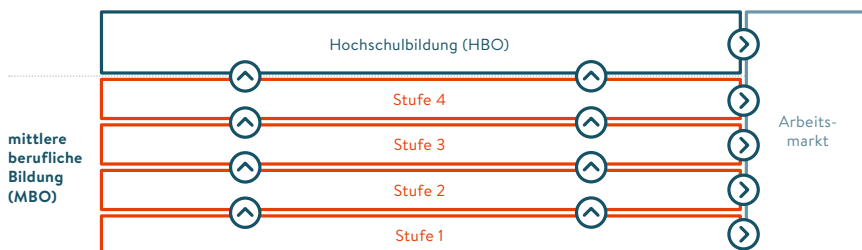
Ein weiteres Charakteristikum des MBO-Angebotes ist der modulare Aufbau der Ausbildungsgänge. Für jedes Modul, das abgeschlossen wird, gibt es ein Zertifikat; sind alle vorgeschriebenen Module eines beruflichen Bildungsganges abgeschlossen und wurde die Abschlussprüfung bestanden, wird das Berufsabschlusszeugnis vergeben. Die Zertifikate haben jedoch noch eine weitere Funktion: Der Erwerb eines Zertifikats erlaubt den Wechsel in eine andere Berufsausbildung auf demselben Ausbildungsniveau, den Wechsel im selben Beruf auf die nächsthöhere Stufe oder auch die Unterbrechung oder gar den Abbruch der Ausbildung mit der Option, jederzeit wieder in das Berufsbildungssystem zurückzukehren.

Der modulare Aufbau der Berufsausbildung in den Niederlanden bietet also grundsätzlich eine hohe Flexibilität sowie eine – horizontale wie vertikale – Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen beziehungsweise innerhalb der sogenannten *beroepskolom* (Berufsbildungssäule). Die Stärkung der *beroepskolom* spielt seit 20 Jahren eine zentrale Rolle in der niederländischen Berufsbildungspolitik.

7.2 Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung

Die höchsten Abschlüsse der mittleren beruflichen Bildung (MBO), also die Abschlüsse der Niveaustufe 4, stellen eine Doppelqualifikation dar, auch Hybridqualifikation genannt. Sie führen erfolgreich auf den Arbeitsmarkt und in eine berufliche Tätigkeit auf mittleren Positionen in Verwaltung, Industrie und im Dienstleistungssektor. Oder die Absolventen wechseln in die weiterführende Hochschulbildung, und zwar in die sogenannte höhere berufliche Bildung (Hoger Beroepsonderwijs, HBO), vergleichbar mit den Fachhochschulen in Deutschland (siehe Abbildung 4).

ABBILDUNG 4: DOPPELQUALIFIKATIONEN IN DER MITTLEREN BERUFLICHEN BILDUNG UND ÜBERGÄNGE IN DEN NIEDERLANDEN



Quelle: eigene Darstellung

Die höhere berufliche Bildung (Hoger Beroepsonderwijs, HBO) ist in den Niederlanden dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, auch im Nationalen Qualifikationsrahmen und auf der Basis der ISCED-Level. Sie wird in den Hochschulen

(Hogescholen) angeboten, und zwar in Form von berufsfeldbezogenen Studiengängen. Zugleich sind die HBO-Angebote häufig sehr anwendungsorientiert und mit beruflichen Praxisbezügen verbunden. HBO-Studiengänge dauern in der Regel vier Jahre und schließen mit dem hochschulischen Bachelorgrad ab.

Bereits bei den Aufnahmegesprächen für die MBO-Ausbildungen (Niveau 3 und 4) wird in den berufsbildenden Schulen gefragt, ob die Auszubildenden grundsätzlich Interesse daran hätten, den Bildungsweg mit einem Studium an einer Hogeschool fortzusetzen. Meist werden die Auszubildenden im ersten oder zweiten Ausbildungsjahr über solche Brückenprogramme informiert, die auf das Studium vorbereiten. Auszubildende, die ein Studium anstreben, nehmen dann oft im dritten Ausbildungsjahr an einem solchen Programm teil, wobei ein Teil davon bereits an der Hochschule selbst stattfindet. Im technischen Ausbildungssektor des MBO enthält das Programm zum Beispiel zusätzliche Unterrichtsangebote in Mathematik und Physik. Das Beispiel aus den Niederlanden zeigt, dass neben den strukturellen Ansätzen die didaktischen Elemente und die Beratung der Lernenden wichtig sind für den Erfolg der Durchlässigkeit.

Die Studienerfolge von MBO-Absolventen in der Hochschule waren nach vorliegenden Daten in der Vergangenheit insgesamt relativ gut. Von den MBO-Kohorten, die seit 1999 ein Studium an einer Hogeschool aufnahmen, schafften fast zwei Drittel den Abschluss – deutlich mehr als diejenigen, die mit einem höheren allgemeinbildenden Abschluss und der dort erworbenen Hochschulreife ihr HBO-Studium aufnahmen; dort waren es nur rund 45 Prozent.

„Im Durchschnitt sind Studenten, die aus dem MBO ins HBO wechseln, vor allem dann erfolgreich, wenn sie ein HBO-Studium aufnehmen, das inhaltlich an ihre MBO-Berufsausbildung anknüpft. Sie nehmen dann hinsichtlich ihrer Erfolgchance eine Zwischenposition ein zwischen den aus dem HAVO [höhere allgemeine Bildung; der Verfasser] stammenden Studenten und denen, die aus dem VWO [Gymnasium; der Verfasser] kommen. Wenn sie ein inhaltlich anderes HBO-Studium aufnehmen, ist ihre Erfolgchance geringer als die der beiden anderen Zugangsgruppen.“ (Inspectie van het Onderwijs 2006, S. 34)

Die MBO-Auszubildenden, die einen HBO-Abschluss erreichen, benötigten dafür insgesamt weniger Zeit als die Absolventen der höheren allgemeinbildenden Schulen. Sie schafften ihr Studium nahezu in der dafür vorgesehenen Regelstudienzeit.

Der HBO-Bereich zieht weit stärker Jugendliche aus nicht-akademischen Elternhäusern an als die Universitäten. Zwischen 2006 und 2014 kam ungefähr die Hälfte der Studienanfänger im HBO-Bereich aus einem Elternhaus, in dem beide Elternteile keine akademische Ausbildung hatten, in den Universitäten waren es nur 30 Prozent. Allerdings hat der Anteil 2015, dem Jahr der Einführung des neuen Studienfinanzierungssystems, um mehrere Prozentpunkte abgenommen (vergleiche Broek et al. 2016)

Die Übergänge zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung werden unterstützt durch regionale Vereinbarungen zwischen MBO- und HBO-Einrichtungen zur Abstimmung der Ausbildung und des Studiums. Doch die Tatsache, dass viele MBO-Absolventen ein HBO-Studium außerhalb ihrer Region aufnehmen, macht die Wirksamkeit solcher Vereinbarungen schwierig. Probleme gibt es auch hinsichtlich der Abstimmung zwischen den berufsbildenden Schulen und den Hochschulen:

„Dabei geht es in erster Linie um Informationsaustausch nicht nur über die kognitiven Leistungen der Schüler/Auszubildenden/Studierenden, sondern insbesondere auch, was sie im Hinblick auf Betreuung benötigen. Ein durchgängiges Betreuungskonzept fehlt häufig.“ (Inspectie van het Onderwijs 2006, S. 39)

Somit haben regionale Vereinbarungen zwischen MBO- und HBO-Einrichtungen eine eher begrenzte Wirkung. Vereinbarungen, die bis vor einigen Jahren getroffen wurden, bezogen sich etwa auf die Nutzung des sogenannten freien Raums (*vrije ruimte*) in den MBO-Ausbildungen für die Vorbereitung auf ein HBO-Studium. Bei diesem *freien Raum* handelte es sich um Ausbildungsanteile, die von den jeweiligen berufsbildenden Schulen je nach regionaler Erfordernis selbst inhaltlich gestaltet werden konnten. Der *freie Raum* konnte jedoch ebenfalls gezielt dazu genutzt werden, durch inhaltliche Angebote (etwa Vertiefungskurse Mathematik oder die Vorwegnahme von HBO-Studieninhalten – auch mit der Option der Anrechnung solcher Leistungen auf die Studiendauer) systematisch auf ein HBO-Studium hinzuführen. Der *freie Raum* wurde vor einigen Jahren durch ein System von *keuzedelen* (etwa: Wahlpflichtmodule) ersetzt.

Im Jahre 2015 gab es einen deutlichen Einbruch bei den Übergangszahlen von der beruflichen in die hochschulische Bildung:

„Die direkten Zugänge aus dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Bereich in den Hochschulbereich [Hogescholen und Universitäten; der Verfasser] sind 2015 von 71 auf 64 Prozent gesunken. [...] Der Zustrom aus dem MBO liegt 2015 noch fünf Prozentpunkte unter dem Niveau von 2012. [...] Die Politik, VWO-Schüler [das heißt Abiturienten; der Verfasser] für (verkürzte) HBO-Studiengänge zu interessieren, zeigt bis heute keinen zusätzlichen Zustrom.“ (Broek et al. 2016, S. 51)

2015 war das Jahr, in dem – mit einer Übergangsperiode bis September 2017 – ein neues Ausbildungs- und Studienfinanzierungssystem eingeführt wurde. Bestand das bisherige System aus einer Kombination von (zum Teil leistungsabhängigen) Zuschüssen und einem Darlehen, beruht das neue Finanzierungssystem vollständig auf einem (zinslosen) Darlehen. Die Ankündigung des neuen Systems führte zu einem dazu, dass, um noch in den Genuss der alten Studienfinanzierung zu kommen, viele Jugendliche unmittelbar nach Abschluss der Schule beziehungsweise der Ausbildung das Studium aufnahmen, ohne sich eine Berufswahlorientierungsphase zu gönnen; zum anderen führte das neue System nach seiner Einführung zu Einbrüchen bei den Zugangszahlen im Hochschulbereich. Mit anderen Worten, viele Jugendliche scheinen auf ein Studium verzichtet zu haben, um nach dem Studium nicht vor einem Schuldenberg zu stehen. Und dies scheint insbesondere für den Personenkreis zu gelten, um den sich die niederländische Berufsbildungspolitik besonders bemüht: Jugendliche, bei denen keiner der Eltern einen Hochschulabschluss hat (vergleiche Schipper und Valkering 2017).

7.3 Associate Degrees: Weiterentwicklungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

In den Niederlanden wurden zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung die Associate Degrees in den Hogescholen eingeführt. Sie sind ein gutes Beispiel für die Ausdifferenzierung

im Hochschulbereich für Personengruppen, die über die berufliche Bildung in das Hochschulstudium gelangen. Bei den Associate Degrees handelt es sich um ein verkürztes zweijähriges Studium. Die Associate Degrees sind stark auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet und stellen gleichzeitig so etwas wie eine Zwischenprüfung für einen vollwertigen Bachelorabschluss dar, der nach weiteren zwei Jahren erlangt werden kann. Mit dem Associate Degree wurde eine bildungspolitische Forderung nach Schaffung eines Verbindungselements zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung aufgegriffen (vergleiche Ministerie van Onderwijs 2002, S. 5).

Der aus den USA übernommene Abschluss wurde von 2005 bis 2011 in einem Pilotprojekt erprobt und ist seit 2013 fester Bestandteil der niederländischen Hochschulausbildung und als akademischer Titel anerkannt. Eine gesetzliche Regelung erlaubt es, dass Associate-Degree-Studiengänge in gemeinsamer Verantwortung von berufsbildenden Schulen und Hochschulen angeboten werden können – das heißt, das Studium kann an beiden Lernorten und mit dem Lehrpersonal beider Einrichtungen stattfinden. Für die Abschlussprüfung ist allerdings der Hochschulbereich, sprich: die HBO-Einrichtungen, zuständig.

Die Associate-Degree-Studiengänge werden vor allem von Studierenden mit einem Abschluss aus der beruflichen Bildung (MBO) besucht. Diese Gruppe nimmt dabei stark zu: Waren es 2008 noch 63 Prozent, lag ihr Anteil 2015 bereits bei 77 Prozent (vergleiche Broek et al. 2016, S. 42).

Während im Studienjahr 2015/2016 die Gesamtzahl der Immatrikulationen für ein Studium an den HBO-Einrichtungen im Vergleich zum Vorjahr um 9,2 Prozent sank, hat die Zahl der Einschreibungen für einen Associate Degree in den vergangenen Jahren beständig zugenommen. Dieser Kurzstudiengang scheint also in den Niederlanden eine wichtige Brückenfunktion zwischen der Berufsbildung und der Hochschule zu erfüllen.

MODELLE HYBRIDER BILDUNGSFORMATE



08

BERUFLICHE FORTBILDUNG IN INTEGRATIVEN BILDUNGSANGEBOTEN

Bisher ist die berufliche Fortbildung als Ressource für innovative Bildungsoptionen im Kontext der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung weitgehend unentdeckt. Dabei bieten berufliche Fortbildungen, die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt sind, vielfältige Möglichkeiten, individuell flexible Bildungswege zu eröffnen. Diese beinhalten Optionen, in denen die berufliche Weiterbildung auf ein Hochschulstudium vorbereitet, als Bildungsangebot für Lernende mit Hochschulerfahrung ausgebaut oder als Teil eines integrativen, das heißt hybriden oder konvergenten Bildungsangebots gestaltet wird.



VON
BARBARA HEMKES

Im Folgenden wird das Potenzial von (geregelt) beruflichen Fortbildungen für die Integration von beruflichen und hochschulischen Bildungsangeboten erkundet und integrative Formate werden mit geregelten beruflichen Weiterbildungen beispielhaft skizziert.

8.1 Voraussetzungen: Regelungen und Abschlüsse

Nach dem Berufsbildungsgesetz dienen Fortbildungen dazu, „die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (BBiG, §1, 4). Neben dem BBiG und der Handwerksordnung (HWO) bilden das Bundesbeamtengesetz sowie das Seearbeitsgesetz bundesweite Rechtsgrundlagen für berufliche Fortbildungen. Geregelt berufliche Fortbildungen sind im Bildungswesen an zwei Stellen verortet: Zum einen zählen sie zur beruflichen Bildung, die im BBiG gesetzlich geregelt ist; sie gehören damit zur formalen Bildung und setzen berufliche Ausbildungsabschlüsse voraus. Zum anderen sind sie Teil der Leitidee des lebensbegleitenden Lernens, zählen zum Weiterbildungssektor und sind entsprechend marktorientiert organisiert (zur Problematik der Einordnung vergleiche Pahl 2012).

Aktuell (Herbst 2018) gibt es 223 Rechtsverordnungen und Regelungen zu Fortbildungen und Umschulungen des Bundes; den weitaus größten Teil bilden die Rechtsverordnungen der zuständigen Stellen, das sind in der Regel die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern. Hier gibt es insgesamt 2.587 Rechtsvorschriften zu 738 Fortbildungsberufen (BIBB 2018b, S. 410). Weitere Grundlagen für berufliche Fortbildungen bieten Ländergesetze im Gesundheits- und Sozialwesen sowie an Fachschulen, die aber in den folgenden Ausführungen nicht berücksichtigt werden.

TABELLE 2: NIVEAU-MODELL DER GEREGLTEN BERUFLICHEN FORTBILDUNG

QUALIFIKATIONS-NIVEAUS	QUALIFIKATIONS-ZIELE	QUALIFIKATIONS-TYP	ENTSPRICHT DQR-NIVEAU*
ERSTES BERUFLICHES FORTBILDUNGS-NIVEAU	Qualifikationen auf diesem Niveau befähigen zur Übernahme von Aufgaben, die die in der Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen erweitern und vertiefen und neue Inhalte umfassen.	<ul style="list-style-type: none"> » Geprüfter Servicetechniker » Geprüfter Fachberater 	5
ZWEITES BERUFLICHES FORTBILDUNGS-NIVEAU	Qualifikationen dieses Niveaus befähigen zur Übernahme von Fach- und Führungsfunktionen, in denen zu verantwortende Leistungsprozesse eines Unternehmensbereichs oder eines Unternehmens eigenständig gesteuert, ausgeführt und dafür Mitarbeiter geführt werden. Qualifikationen dieses Niveaus erweitern und vertiefen die Kompetenzen des ersten Fortbildungsniveaus.	<ul style="list-style-type: none"> » Handwerksmeister » Geprüfter Meister » Geprüfter Operativer Professional » Geprüfter Prozessmanager » Geprüfter Fachwirt » Geprüfter Fachkaufmann » Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge » Geprüfter Bilanzbuchhalter » Geprüfter Controller » Geprüfter Handelsassistent - Einzelhandel 	6
DRITTES BERUFLICHES FORTBILDUNGS-NIVEAU	Qualifikationen dieses Niveaus erweitern die Kompetenzen des zweiten Fortbildungsniveaus und beziehen Kompetenzen mit ein, die zur verantwortlichen Führung von Organisationen oder zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen notwendig sind. Sie umfassen die Entwicklung von Verfahren und Produkten und die damit verbundene Personalführung. Die Anforderungen sind durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.	<ul style="list-style-type: none"> » Geprüfter Betriebswirt » Geprüfter Informatiker » Geprüfter Wirtschaftsinformatiker (Strategischer Professional) » Geprüfter Berufspädagoge 	7

* DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen

Quelle: (BIBB 2015, S. 3), eigene Erweiterung um die Zuordnung zu Niveaus des DQR

Im Rahmen der geregelten Fortbildung gibt es drei berufliche Fortbildungsniveaus (siehe Tabelle 2), die sich nach Kompetenzanforderungen und betrieblichen Einsatzmöglichkeiten unterscheiden. Die Hierarchie der Fortbildungsabschlüsse kann dabei an die der Niveaus 5 bis 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) angelehnt werden. Durch die damit hergestellte Gleichwertigkeit der Abschlüsse und Vergleichbarkeit der Kompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung geschaffen, um berufliche und hochschulische Bildung auf Grundlage des DQR curricular zu verzahnen. Dies ist umso einfacher, als die beruflichen Fortbildungen nicht curricular, sondern nur hinsichtlich der Kompetenzanforderungen für die Prüfungen geregelt sind.

8.2 Berufliche Fortbildungen im Kontext von Durchlässigkeit

ANERKENNUNG, ANRECHNUNG UND GLEICHWERTIGKEIT

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unterstreicht die Bedeutung der Fortbildungen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs zur Stärkung der „Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft“ sowie zur „individuelle(n) Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit“. Sie trügen zur Attraktivität der dualen Ausbildung bei, indem sie „gute Perspektiven für den beruflichen Aufstieg“ böten. Zudem wird betont, dass sie „auch Hochschulabgängern Entwicklungsmöglichkeiten (bieten), die berufliche Karrierewege beschreiten wollen“ (BIBB 2015, S. 1)

Im Kontext des DQR erfuhren die beruflichen Bildungsabschlüsse eine Aufwertung, indem der Abschluss der zweiten Aufstiegsfortbildungsebene (Meister, Fachwirte etc.) ebenso wie der Bachelorabschluss auf dem Qualifikationsniveau 6 des DQR abgebildet werden. Durch diese Zuordnungen werden berufliche und hochschulische Bildung als gleichwertige Bildungskarrieren beschrieben, so wie es schon lange von Vertretern der Berufsbildung gefordert wird.

Mit den Zuordnungen von Bildungsabschlüssen zu einzelnen Niveaus sind jedoch keine Anerkennungen im Sinne von Zugangsberechtigungen verbunden. Diese sind vielmehr durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) beziehungsweise den Umsetzungen in den Landeshochschulgesetzen geregelt. Mit den Beschlüssen der KMK von 2009 wird erstmals ein Hochschulzugang mit beruflichen Qualifikationen ermöglicht, der aber nicht an den DQR anknüpft. So haben Absolventen des zweiten Niveaus beruflicher Fortbildungen das Recht, unmittelbar in ein Bachelorstudium einzusteigen, haben aber in den meisten Bundesländern keinen Zugang zum grundständigen Masterstudium. In der Konsequenz sind Wechsel und Kopplungen auf den jeweiligen Qualifikationsniveaus zwischen den Bildungsbereichen nicht ohne Weiteres möglich. So ergibt sich die paradox anmutende Situation, dass die Fortbildung auf dem zweiten Niveau (beispielsweise Meister) zwar gleichwertig zum Bachelor ist, aber lediglich die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung umfasst. Ähnliches gilt auch für die berufliche Bildung, das heißt, in der Regel ist die Zulassung zu einer Fortbildungsprüfung an den vorhergehenden Abschluss einer beruflichen Qualifikation geknüpft und nur in Ausnahmefällen eine Zulassung mit hochschulischen Lernleistungen möglich. Dabei differieren die Zulassungsbedingungen nach den Berufen und Branchen.

Die im Rahmen einer Fortbildung erworbenen beruflichen Kompetenzen können auf ein Studium angerechnet werden. Die Anrechnung kann bis zu 50 Prozent

der Studienleistungen umfassen und damit die Studiendauer erheblich verkürzen. In der Praxis resultieren hieraus einzelne Studienmodelle, die dieses Potenzial ausschöpfen, indem die Studienleistungen unmittelbar an die Fortbildung, die in das Studium integriert wird, anknüpfen (vergleiche Hanft et al. 2014, Freitag et al. 2015).

Der Wissenschaftsrat sieht insbesondere in beruflichen Fortbildungen, die auf einen Aufstieg ausgerichtet sind, gute Möglichkeiten, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen. In seinen Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen beruflicher und akademischer Bildung empfiehlt er, die Wechselmöglichkeiten in beide Richtungen zu verbessern, und richtet sich dabei auch an die berufliche Bildung, sowohl Fortbildungen stärker für hochschulische Lernleistungen zu öffnen als auch akademische Bestandteile in die Fortbildungen zu integrieren (Wissenschaftsrat 2014).

LAUFBAHNKONZEPTE UND HÖHERE BERUFSBILDUNG

Mit dem Ziel, die duale Ausbildung als Alternative zum Studium zu stärken, wird in Modellen wie dem des Berufslaufbahnkonzepts (Esser 2009) oder dem Vorstoß des Handwerkpräsidenten Wollseifer für eine höhere berufliche Bildung (Wollseifer 2017) eine Eigenständigkeit beruflicher Bildung in Abgrenzung zur Hochschule und Stärkung beruflicher Bildungskarrieren angestrebt. Laufbahnkonzepte folgen der Idee einer Gesamtqualifikation im dualen System, die sich aus Erstausbildung und Fortbildungen entlang der drei Aufstiegsniveaus ergeben. Dabei soll möglichst jeder Ausbildungsberuf Bildungskarrieren ermöglichen, die bis zu Abschlüssen auf den DQR-Niveaus 6 oder 7 führen, also in der Wertigkeit dem hochschulischen Bachelor- oder Masterabschluss entsprechen.

Die Idee einer höheren Berufsbildung, wie sie vor allem vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) ins Spiel gebracht wurde, verfolgt das Ziel, ein Gesamtstrukturmodell der beruflichen Bildung von der Ausbildung bis zur Fortbildung in der öffentlichen Wahrnehmung der dualen Berufsbildung und damit vor allem als alternativen, gleichwertigen Karriereweg zum Studium zu stärken (Born und Heikau 2018, S. 7). Die höhere Berufsbildung umfasst hierbei sowohl das Berufsabitur, das heißt die Kopplung der Sekundarstufe 2 mit einer betrieblichen Ausbildung, als auch die geregelten beruflichen Fortbildungen der Niveaus 1 bis 3, entsprechend den DQR-Niveaus 5 bis 7. Zugleich wird die höhere Berufsbildung als Chance gesehen, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu stärken und Fortbildungen auch für Lernende mit hochschulischen Lernleistungen zu öffnen. Bildungspolitisch wird diese Idee im Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2018 aufgegriffen und soll – neben dem dualen Studium – als „innovative(r) Qualifizierungsweg (...)“ gefördert werden (Bundesregierung 2018, S. 30).

8.3 Integration von Studium und beruflicher Fortbildung

DUALE STUDIENGÄNGE

In einem dualen Studium werden zumeist ein Bachelorstudium und eine betriebliche Ausbildung verknüpft. In ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen kann dabei neben der hochschulischen Qualifikation auch ein geregelter beruflicher Abschluss erzielt werden. Nach Auskunft der Datenbank AusbildungPlus, in

der hochschulische und betriebliche Anbieter ihre Angebote einstellen, spielen berufliche Fortbildungen in dualen Studiengängen jedoch nur eine geringe Rolle; Kopplungen von Abschlüssen wie etwa von einer Fortbildung mit einem Bachelor oder einem Master kommen darin kaum vor (BIBB 2018a). Lediglich in Modellen des dualen Studiums werden Qualifikationen der Aus- und Fortbildung und der Hochschule kombiniert.

Ein Beispiel hierfür ist die Kooperation der Handwerkskammern zu Köln, Hannover und Schwerin mit der Fachhochschule des Mittelstands (FHM) in Köln und Bielefeld, um den Teilnehmenden drei Abschlüsse – Geselle, Meister, Bachelor – innerhalb eines fünfjährigen Bildungsgangs *Handwerksmanagement* zu ermöglichen. Ähnliche Modelle gibt es bei weiteren Kammern wie unter anderem Düsseldorf, die mit der Fachhochschule Niederrhein kooperiert (Handwerkskammer Düsseldorf 2018). Allerdings erhebt die FHM Studiengebühren (knapp 400 Euro pro Monat, je nach Gewerk, FHM 2018). Gebühren für die Vorbereitung sowie die Prüfungen fallen in beiden Modellen an.

Insgesamt vier Abschlüsse kann man im *Biberacher Modell* erwerben: Geselle, Polier, Meister und Bachelor. In diesem Modell arbeiten das Zimmererausbildungszentrum in Biberach/Riß als überbetriebliche Ausbildungsstätte und das Kompetenzzentrum für Holzbau & Ausbau in Biberach eng mit der Hochschule Biberach/Riß zusammen. Auch hier sind die beruflichen Fortbildungsteile des Studiums mit Gebühren belegt (600 Euro pro Semester, Holzbau Baden-Württemberg 2018).

Für eine andere Form der Integration beruflicher Fortbildung in ein Studium steht stellvertretend für weitere Modelle die Westfälische Hochschule in Gelsenkirchen: In Zusammenarbeit mit der örtlichen Industrie- und Handelskammer können Studierende die Ausbildereignungsbefähigung, die Teil der beruflichen Fortbildung auf dem zweiten Niveau ist, im Zuge des Studiums erwerben.

BILDUNGSBEREICHSÜBERGREIFENDE MASSNAHMEN

Im internationalen Kontext wird das DQR-Niveau 5 in verschiedenen Ländern als Plattform für die Integration von allgemeiner Bildung, Berufsbildung und akademischer Bildung genutzt (Wilbers 2014). Diese Form der Verzahnung wurde in Deutschland im Projekt *DQR-Bridge5* erprobt. Das Projekt wurde mit Mitteln des BMBF gefördert, von einem komplexen Verbund von Hochschulen, zuständigen Stellen und beruflichen Bildungseinrichtungen realisiert und vom BIBB gemeinsam mit der Friedrich-Alexander-Universität in Nürnberg-Erlangen wissenschaftlich begleitet. Ziel war es, bildungsbereichsübergreifende Angebote zu entwickeln, die sowohl in der Berufsbildung als auch in der Hochschule gültig sind. Damit soll es möglich sein, zugleich einen Fortbildungsabschluss auf dem ersten Niveau (Techniker beziehungsweise Spezialist) sowie ECTS-Punkte für ein Studium zu erwerben. Hierfür wurden Lernergebniseinheiten (LEE) entwickelt, in denen akademischer und beruflicher Kompetenzerwerb auf curricularer Ebene verzahnt wurden. Institutionell wurden die LEE gleichermaßen in der Hochschule und der beruflichen Bildung verortet und dokumentiert.

Im Ergebnis können zwei Strategien für bildungsbereichsübergreifende LEE unterschieden werden: Im Teilprojekt für IT-Spezialisten konnten die Lernenden nach der Maßnahme entscheiden, ob sie entweder ein Studium fortführen oder den Fortbildungsabschluss unmittelbar für die berufliche Karriere nutzen – damit wurde eine beidseitige begehbare Brücke zwischen den Bildungsbereichen geschaffen. In dem Teilprojekt für den Kfz-Service-Techniker stellte sich als größter

Nutzen heraus, dass die Teilnehmenden das Angebot in ihre jeweiligen Bildungsgänge integrieren und somit ihre angestrebte Qualifikation um neue, dem jeweils anderen Bildungsbereich zugeordnete Kompetenzen anreichern konnten.

Insgesamt konnte so nachgewiesen werden, dass auch im bundesdeutschen Kontext neue Impulse durch die Verzahnung von beruflichen und hochschulischen Maßnahmen gesetzt werden können, die sowohl beim Ausbau von beruflichen Bildungsangeboten im Kontext von Laufbahnkonzepten als auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa in Form von Zertifikatskursen, wirksam werden. Gerade der DQR bietet hierfür eine fruchtbare Grundlage. Neben den auch vom Wissenschaftsrat postulierten „breiten Kompetenzprofilen“ zur Sicherung des Fachkräftebedarfs wurden im Projekt *DQR-Bridge5* darüber hinaus auch Innovationspotenziale für beide Bildungsbereiche identifiziert. Insbesondere die kooperative curriculare Entwicklungsarbeit führt zu einem neuen, gegenseitigen Verständnis der Akteure und bringt eine gemeinsame Sprache mit sich, mit der bildungsbereichsübergreifend konkrete Kompetenzen beschrieben werden können. Während institutionell unterschiedliche Gestaltungslogiken in der gemeinsamen Arbeit der hochschulischen und beruflichen Akteure für die curriculare Entwicklung nutzbar gemacht wurden, zeigten sich jedoch vor allem hinsichtlich der Prüfungsgestaltung, Gebührenordnungen und Zulassungsbedingungen regulative Grenzen, die abschlussbezogene Verschränkungen erheblich erschweren (vergleiche Hemkes et al. 2015, 2016).

8.4 Fazit: Potenziale sind noch nicht ausgeschöpft

Die geregelte berufliche Fortbildung gewinnt als durchlässigkeitsförderndes Format an Bedeutung, indem sie für Ausgangs- oder Zielpunkt von Transitionen zwischen den Bildungsbereichen in hybride Bildungsformate eingebunden wird oder als Teil konvergenter Maßnahmen, also bildungsbereichsübergreifender Arrangements, gestaltet wird. Mit der gesetzlich geregelten Öffnung der Hochschulen, den Anstrengungen zur Stärkung der geregelten beruflichen Fortbildung sowie dem bildungsbereichsübergreifenden DQR wurden erste Voraussetzungen geschaffen, um innovative Bildungsarrangements durch die Kopplung von beruflicher und hochschulischer Bildung zu gestalten. Das Potenzial wird in der Praxis punktuell sichtbar und erweist sich als Bereicherung der Angebote sowohl für die Hochschulen als auch für die Berufsbildung. Gleichzeitig scheint das Potenzial aber bei Weitem nicht ausgeschöpft, da regulative Vorgaben abschlussbezogene Kopplungen erschweren und ein gemeinsamer institutionell wirksamer Rahmen (noch) nicht gegeben ist.

09

KOOPERATIONSMODELL DER FACHHOCHSCHULE DES MITTELSTANDES

9.1 Ausgangspunkte aus der Perspektive der beruflichen Schulen



VON
WOLFGANG KEHL

Die beruflichen Schulen als Teil des Berufsbildungssystems müssen sich ebenso wie das duale System fragen, wie es um ihre Zukunftsfähigkeit bestellt ist. Weil in spürbarem Maße immer mehr junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung bei der Wahl zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf ein Studium setzen, deutet sich ein Creaming-Effekt an, der zu einem Bedeutungswandel des schulischen Teils des dualen Systems führen kann, das heißt, der dieses Segment zu einem Restbereich machen würde. Das Schicksal eines Restbereiches ist in der allgemeinen Bildung durch den Weg der Hauptschule hinlänglich bekannt. Solange Absolventen aller allgemeinbildender Schulen ihren Weg in die Arbeitswelt über die berufliche Bildung suchen, ist es für die berufliche Bildung allgemein und die beruflichen Schulen speziell essenziell, Ansätze zu finden, die das Image der beruflichen Bildung sowohl bei den Interessenten als auch in der öffentlichen Wahrnehmung hochhalten sowie durch wirksame Veränderungen die Attraktivität sichern oder sogar noch erhöhen.

Aus dieser Überlegung heraus haben berufliche Schulen Wege gesucht, die die Attraktivität der beruflichen Bildung erhöhen können. Das hat zum Beispiel zu einer gezielten Entwicklung von Zusatzqualifikationen im Rahmen der dualen Ausbildung geführt. In diesem Beitrag soll ein anderer Ansatz vorgestellt werden. Es ist die Verknüpfung von beruflicher Qualifizierung mit einem Bachelorstudium, in der die berufliche Schule eine wichtige Rolle übernimmt. Als Abgrenzung zu anderen Möglichkeiten stellt das hier vorgestellte Modell das bestehende Berufsausbildungsmodell in seiner Grundkonstruktion nicht in Frage. Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn ein duales Studium eine neue Dualität von Betrieb und Hochschule schafft und die Berufsschule ausgrenzt.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die beruflichen Schulen aus systemischen Überlegungen es leichter haben, einen Weg zur Einbindung von Studienoptionen zu finden, als die betriebliche Seite, sofern nicht in den einzelnen Branchen wie zum Beispiel in der Versicherungswirtschaft oder in der Steuerberatung durch zentrale Bildungsarbeit eine Institution vorhanden ist, die solche Prozesse steuern kann. Dort, wo solche starken Einrichtungen nicht für die gesamte Aus- und Weiterbildung des Berufs agieren, ist es in der Regel eine Frage der einzelbetrieblichen Aktivität, wie auf die verstärkte Studienneigung reagiert wird. Diese ist gerade bei größeren Unternehmen stark entwickelt und führt auf dem Arbeitsmarkt im Hinblick auf diese Unternehmen zu einer deutlichen Attraktivitätssteigerung. Eine branchenübergreifende, Klein- und Mittelbetriebe einschließende Lösung ist jedoch dann gegeben, wenn aus den beruflichen Schulen heraus ein systematischer Ansatz verfolgt wird.

9.2 Konzept des Kooperationsmodells der FHM mit beruflichen Schulen

SUCHE NACH EINEM KOOPERATIONSMODELL FÜR DIE FACHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT

Am Anfang des Entwicklungsprozesses zum Kooperationsmodell der Fachhochschule des Mittelstandes (FHM) in Köln und Bielefeld mit den beruflichen Schulen stand die Frage der beruflichen Schulen, wie die Fachschule für Wirtschaft durch die Option eines Bachelorabschlusses noch attraktiver gemacht werden kann. Die Fachschule für Wirtschaft setzt einen Berufsabschluss, berufliche Praxis und den mittleren Schulabschluss voraus. Sie schließt ab mit der Prüfung zum *staatlich geprüften Betriebswirt*, ist auf dem DQR-Niveau 6 angesiedelt und dauert zwei Jahre in Vollzeit beziehungsweise in der Teilzeitform entsprechend länger. In Nordrhein-Westfalen ist für diese Schulform prägend, dass die Mehrzahl der Studierenden eine Hochschulzugangsberechtigung bereits bei Eintritt in den Bildungsgang vorweisen kann.

In einem ersten Suchprozess wurde deshalb nur die Frage nach einem Ansatz für diese Klientel gestellt, um eine mögliche Hürde für Kooperationen beiseitezuräumen. Diese ersten Schritte führten zu einer breiten Abklärung von Anrechnungsmodellen, die in einem umfangreichen Paket analysiert wurden. Die Crux von Anrechnungsmodellen liegt nun darin, dass die Realisierung von Anrechnungen für jede Hochschule individuell geklärt werden muss. Nun wird es sicher für die Hochschulen ein Feld des Marketings sein, über die Anrechnungsoptionen neue Studierende zu gewinnen. Aus Sicht der Interessenten kann jedoch bei einer bloßen – in der Regel einmaligen – Definition von Anrechnungsoptionen der Eindruck entstehen, dass die Nahtstelle von beruflichen Bildungsgängen und Studium suboptimal ist, weil eine Verbindung sowohl der Bildungswege als auch der Institutionen über diese Definition hinaus nicht besteht. Bei dieser Suche gab es auch Momente, in denen die Ablehnung der Anrechnungsmöglichkeit dem möglichen Studierenden nicht zu vermitteln war. Um das zu verdeutlichen: Die Anrechnung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache Englisch ist in einem Fall gescheitert, obwohl im beruflichen Bildungsgang die Ziel-Niveaustufe des Studiums nach dem europäischen Rahmen für Fremdsprachenlernen erreicht wird.

Darüber hinaus gilt, dass die Fachschule für Wirtschaft mit einem lehrplanmäßig verplanten Stundenvolumen von 2.400 Stunden auf dem Niveau 6 des DQR nicht zu Unrecht die Anrechnungsgrenze von 50 Prozent hinterfragen sollte. Letztend-

lich muss festgestellt werden, dass in dem hier zugrunde liegenden Erfahrungsfeld eine systematische und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen und Hochschulen als eine dauerhafte, über Einzelfälle oder über lokale Grenzen hinausgehende Lösung lange Zeit nicht sichtbar war, weil dies anscheinend von einer Vielzahl von Hochschulen bis dahin nicht als für sie wichtiges Handlungsfeld identifiziert worden war.

KOOPERATIONSANGEBOT DER FACHHOCHSCHULE DES MITTELSTANDES

Im Rahmen des Suchprozesses wurden intensive Verhandlungen mit der Fachhochschule des Mittelstandes geführt. Am Ende stand das Angebot, ein Kooperationsmodell mit den beruflichen Schulen zu etablieren, das sich deutlich von den üblichen Anrechnungsmodellen unterscheidet. Fünf berufliche Schulen kamen 2011 mit der Fachhochschule des Mittelstandes überein, auf der Basis dieses Angebotes eine Kooperation zu etablieren. Das Modell kann über folgende Eckdaten definiert werden:

- » Die Fachhochschule des Mittelstandes bietet einen akkreditierten Fernstudiengang Betriebswirtschaft mit dem Abschluss Bachelor of Arts an.
- » Die Schulen als Kooperationspartner bieten ihren Fachschulbildungsgang nach wie vor aufgrund der rechtlichen Vorgaben der Schuladministration an.
- » Die Fachhochschule des Mittelstandes richtet ein Institut für Fernstudien ein, an dem sich die Kooperationspartner inhaltlich beteiligen. In allen Fragen der hier angesprochenen Kooperation ist das Institut für Fernstudien Ansprechpartner der Schulen.
- » An der Schule vor Ort wird ein Fernstudienzentrum gegründet, das als Organisation mit eigener Rechtsperson oder als Unterorganisation einer eigenständigen Rechtsperson betrieben wird. Das Fernstudienzentrum ist der Ansprechpartner der Fachhochschule des Mittelstandes.
- » Die einzelne berufliche Schule und die Fachhochschule des Mittelstandes schließen einen Kooperationsvertrag ab, mit dem die Aufgaben und Zuständigkeiten geregelt werden.
- » Einmal pro Kalenderjahr treffen sich die Kooperationspartner aus den Schulen und die Vertreter des Instituts für Fernstudien zu einer Kooperations-sitzung. Berichte aller Beteiligten zeigen die Entwicklung auf, offene Fragen und Probleme werden angesprochen und geklärt.
- » Nach der grundsätzlichen Entscheidung für die Kooperation prüfen die Schulen anhand des Modulhandbuches der Fachhochschule des Mittelstandes, welche Module und welche Modulelemente des Fernstudiengangs zum Bachelor im Fachschulbildungsgang enthalten sind sowie in welchem Umfang ein Delta besteht, das über die schulische Qualifizierung hinausgeht. Diese Deckungsanalyse wird mit dem Institut für Fernstudien der Fachhochschule des Mittelstandes abgestimmt. Ziel ist es – unter Wahrung der Vorgaben aus dem Akkreditierungsprozess und unter Einhaltung der Qualitätsstandards – vor Start der Kooperation Klarheit für alle Beteiligten zu schaffen, inwieweit im schulischen Bildungsgang durch Nutzung von Vertiefungsansätzen und Differenzierungsmöglichkeiten eine Parallelität erreicht werden kann.
- » In einem weiteren Schritt werden die Modulprüfungen abgeklärt. Gerade in diesem Bereich liegt für die Fachhochschule des Mittelstandes der Schlüssel zur Qualitätssicherung. Ziel der Klärung ist die Synchronisierung der Leistungsüberprüfungen unter der Leitidee, die Prüfungen so zu gestalten, dass sie so weit wie möglich für beide Abschlüsse angerechnet werden können. Damit und auf der Grundlage der inhaltlichen Abstimmung wird ein integratives Modell der weitgehenden Verzahnung beider Bildungswege ermöglicht.

- » Die Studienzentren vor Ort kommunizieren das Angebot. Die Schulen nehmen die Lernenden für den schulischen Bildungsgang auf. Die Fachhochschule des Mittelstandes immatrikuliert für das Fernstudium unter der Voraussetzung, dass die Hochschulzugangsberechtigung nachgewiesen und ein standardisierter Eingangstest absolviert wird. Im Fernstudienzentrum findet eine Immatrikulationsfeier statt.
- » Das Fernstudienzentrum begleitet die Vermittlung der Inhalte im schulischen Bildungsgang und macht ein Angebot zur Betreuung der Erarbeitung des Deltas. Neben der Betreuung durch das Fernstudienzentrum erhalten die Fernstudierenden (digitale) Lehrbriefe für alle Module des Studiums. Sie haben Zugang zum Online-Angebot der Fachhochschule des Mittelstandes. Alle Prüfungen werden am Schulort abgenommen.
- » Da die Fachhochschule des Mittelstandes keine öffentliche Fachhochschule ist, ist das Studium kostenpflichtig. Von den Gebühren fließt ein Teil an das Fernstudienzentrum, damit es seine Aufgaben wahrnehmen kann.
- » Das Studium dauert vier Jahre, im letzten Halbjahr wird die Bachelorarbeit geschrieben. Zum Abschluss des Studiums findet eine Feier im Fernstudienzentrum statt.

Für die einzelnen Schritte des Abstimmungsprozesses bietet die Fachhochschule des Mittelstandes umfangreiches Material, effiziente telefonische Beratung und bei Bedarf Gespräche in der jeweiligen Schule an.

AUSWEITUNG DES KONZEPTS

Das integrative Modell brachte den beteiligten Schulen eine gute Resonanz, derzeit ist die Zahl der Studierenden im Kooperationsmodell vierstellig im unteren Bereich. Allerdings gab es auch den Wunsch, weitere Gruppen in die Kooperation hineinzunehmen, nämlich

- » Interessenten, die die Fachschule bereits abgeschlossen haben
- » Interessenten, die die Hochschulzugangsberechtigung erst mit Abschluss der Fachschule zuerkannt bekommen und deshalb nicht die Eingangsvoraussetzung für das Integrationsmodell erfüllen
- » Interessenten, die den komprimierten Lernprozess des Integrationsmodells aus unterschiedlichen Gründen nicht als den für sie geeigneten Weg ansehen, zum Beispiel weil die mit der Teilzeitfachschule verbundene Berufstätigkeit bereits hohe Anforderungen an sie stellt

Die Fachhochschule des Mittelstandes vereinbarte deshalb mit den Schulen die Etablierung eines konsekutiven Modells des Fernstudiums. Hierbei wird ein Anrechnungsmodell zugrunde gelegt, das zu einem zweijährigen, auf die Fachschulausbildung folgenden Fernstudium mit Betreuung im örtlichen Fernstudienzentrum führt.

Aufgrund des Erfolges des Modells im Bereich Wirtschaft hat die Fachhochschule des Mittelstandes auch ein Fernstudium in der Sozialpädagogik für die Erzieherqualifizierung akkreditieren lassen. Die Ausdehnung auf das zweite Berufsfeld hat ebenfalls eine gute Resonanz gefunden. Allerdings liegt der Anteil der Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung in den Fachschulen für Sozialpädagogik bundesweit niedriger als in den Fachschulen für Wirtschaft. Im Kooperationsmodell wird darüber hinaus ein Bachelor of Science Wirtschaftsingenieur angeboten. Dieser Abschluss baut auf dem schulischen Fachschulbildungsgang mit dem Technikerabschluss auf.

Im Bereich Wirtschaft besteht unverändert ein hohes Interesse, die Kooperation auch auf die Berufsschule im dualen System auszudehnen. In einer Reihe von Ausbildungsberufen dieses Berufsfeldes (zum Beispiel im Ausbildungsberuf Industriekaufmann) können bereits in der Ausbildung viele Bereiche identifiziert werden, die in ein Studium der Betriebswirtschaft eingebracht werden können. Ein Beispiel ist der in der Kammerprüfung vorgesehene Bereich *Betriebliche Einsatzaufgabe*, der für den im Fachhochschulstudium vorgesehenen Bereich *Studium in der Praxis* eine gute Grundlage bildet. Hier ist der Weg zu einem integrativen Modell dann einfach, wenn an der Schule ein integrativer Bildungsgang von dualer Berufsausbildung und Fachschule angeboten werden kann. In diesem Fall gilt, dass dann das Modell der Fachschule in die Berufsausbildung hineinragt und damit die Regelungen für das integrative Modell der Fachhochschule des Mittelstandes gelten.

Grundsätzlich ist die Verknüpfung von kaufmännischer Berufsausbildung auch ohne die Integration im Fachschulbildungsgang möglich und bei Auszubildenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung auch sinnvoll. Hier sind nach Auffassung der Fachhochschule des Mittelstandes jedoch zur Sicherung der Qualität besondere Maßnahmen erforderlich, weil die Berufsausbildung anders als der Fachschulbildungsgang nicht auf der Niveaustufe 6 des DQR verortet ist, mit anderen Worten: Der achte Schritt des Fachschulmodells greift hier nicht.

9.3 Bisherige Bilanz

UMSETZUNG

Das Kooperationsmodell der Fachhochschule des Mittelstandes wird derzeit von 34 Schulen genutzt. Den größten Anteil haben die Schulen aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, gefolgt von Schulen mit dem Berufsfeld Sozialpädagogik. Im Bereich Technik gibt es bisher nur zwei Standorte. Zwei Schulen haben die anfängliche Teilnahme am Kooperationsmodell wieder aufgegeben. Die Gründe liegen nach Auskunft der Schule im fehlenden Konsens in der Schule über die Beteiligung an der Kooperation.

Weil das Modell nicht erfordert, dass die Bildung besonderer Klassen für die Kooperation erfolgt, differiert die Anzahl der Teilnehmer pro Jahrgang in den Schulen stark. Die Schwankungsbreite reicht von einem Sonderfall mit einer Person bis zu einem Jahrgang mit 40 Personen an einem Standort. Die ersten Absolventen gab es im Integrationsmodell 2015, im konsekutiven Modell 2014. Weil die Zahl der teilnehmenden Schulen beständig zunimmt, wächst die Zahl der Studierenden im Kooperationsmodell der Fachhochschule des Mittelstandes noch ständig an. Wegen der hohen Zahlen werden die jährlichen Kooperationstreffen inzwischen nach Berufsfeldern getrennt durchgeführt.

BEWERTUNG AUS SICHT DER STAKEHOLDER

Aus Sicht der beruflichen Schulen bietet das Modell den Vorteil, dass der Standort der beruflichen Schule in der Perspektive der Teilnehmer zentrale Stelle für den beruflichen Bildungsgang und für das Studium ist. Das Angebot ist ubiquitär und so flexibel, dass es für jede Schule zu einem maßgeschneiderten Konzept angepasst werden kann, in das das schulische Curriculum und die Möglichkeiten des Differenzierungsunterrichtes optimal eingebracht werden können. Die Teilnehmerzahl ist der Schule überlassen, eine besondere Klassenbildung ist nicht

erforderlich. Durch das jährliche Kooperationstreffen kann die Schule Einfluss auf die Weiterentwicklung des Modells nehmen, das eine echte Kooperation vorsieht. Für diejenigen, die am Fernstudium teilnehmen, gilt, dass sowohl die Nichtantritts- als auch die Abbrecherquote gegenüber den Nichtteilnehmern deutlich geringer ist. Schließlich bringt die Kooperation aus Sicht des Schulmarketings eine erhebliche Steigerung des Images.

Für die teilnehmende Klientel bietet das Modell eine Studienoption mit dem Auffangnetz der Ausbildung beziehungsweise schulischen Qualifizierung. Es gibt keine Doppelungen von Lernprozessen und Prüfungen. Die Ansprechpartner sind vor Ort. Ein Wohnungswechsel zum Studienort ist nicht erforderlich, im Fall der Teilzeitfachschule muss die Arbeitsstelle nicht aufgegeben werden.

Die Unternehmen – und auch die Kommunen – an Schulstandorten ohne Hochschulangebot sehen in dem Angebot eine Option, die Abwanderung junger Menschen in die Hochschulstandorte zu verhindern. Für Unternehmen ist kein eigener Aufwand für die Verknüpfung von Ausbildung und Studium erforderlich. Sie sichern sich durch eine potenzielle Begleitung und Förderung langfristig hoch qualifiziertes Personal.

Insgesamt bestätigen Um- und Nachfragen eine hohe Zufriedenheit aller Stakeholder mit dem Modell. Abschließend lässt sich feststellen, dass der große Erfolg des Modells nur durch das hohe Engagement sowohl aufseiten der Schulen als auch der Fachhochschule des Mittelstandes zustande kommen konnte.

10

MODELL DER STUDIEN- INTEGRIERENDEN AUSBILDUNG

10.1 Ausgangspunkte und Perspektiven

2015 haben erstmals mehr Schulabsolventen ein Studium als eine Berufsausbildung begonnen. Noch 1999 haben mehr als doppelt so viele junge Menschen eine duale Ausbildung aufgenommen als ein Studium.

Julian Nida-Rümelin (2013) sieht die deutsche Wirtschaftskraft von diesem „Akademisierungswahn“ bedroht. Noch 50 Jahre zuvor hatte Georg Picht (1965) die „Bildungskatastrophe“ für die Bundesrepublik heraufbeschworen, weil es seiner Meinung nach zu wenig Schulabsolventen mit Abitur gab. Beide argumentieren in der Tradition tradierter Bildungsvorstellungen, bei denen berufliche und akademische Bildungsbiografien streng getrennt verlaufen. In der akademischen Welt wird in erster Linie theoretisch-systematisches Wissen benötigt, wie es die Hochschulen vermitteln. In der beruflichen (Facharbeiter-)Welt wiederum sind Fertigkeiten und berufsbedingtes Fachwissen erforderlich, deren Grundlagen vor allem die duale Berufsausbildung schafft. Nimmt eine der beiden Welten Überhand, wird nach diesen Auffassungen das Ganze bedroht. Nach Picht ist die Zahl der Abiturienten Ausweis der intellektuellen Kraft einer Nation. Gibt es davon zu wenige, ist das Wohl des Gemeinwesens und seiner Wirtschaft gefährdet. Nach Nida-Rümelins Auffassung dagegen besteht die eigentliche wirtschaftliche Stärke Deutschlands im dualen Berufsbildungssystem. Das kann nach seiner Auffassung aber nur dann funktionieren, wenn die Mehrzahl eines Jahrgangs eine duale Berufsausbildung beginnt.

Grundlegend für die gedankliche und auch physische Trennung beruflicher und akademischer Bildung war und ist ein gegliedertes Schulsystem, das den Weg bei einem Schulabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung in die Hochschulen und bei darunterliegenden Abschlüssen in eine Berufsausbildung vorzeichnet. Bildungsziele und -erwartungen werden dadurch maßgeblich geprägt – nach wie



VON
SANDRA GARBADE
SASCHA HARTUNG

vor. Dieser Trennung im Bildungssystem folgte lange auch der Arbeitsmarkt, der zwischen Jobs für Facharbeiter und solchen für Akademiker unterschied.

Aber die Arbeits- und Lebenswelt hat sich, nicht zuletzt durch die Digitalisierung weiter Bereiche von Wirtschaft und Gesellschaft, stark gewandelt und die Trennung akademischer und beruflicher Bildung weithin aufgelöst. Produktions- und Dienstleistungsprozesse sind komplexer geworden und erfordern sowohl berufspraktische Fertigkeiten und Kenntnisse als auch theoretisch-systematisches Wissen, um sich in ihnen zurechtzufinden. Dies wird an zwei Entwicklungen besonders deutlich:

- » Wenn Berufe neu geordnet werden, dann wachsen die Anteile theoretisch-systematischen Wissens stets an, um den veränderten Produktions- und Dienstleistungsprozessen und damit den veränderten Anforderungen gerecht werden zu können.
- » In Berufsausbildungen mit hohem Theorieanspruch, wie beispielsweise Fachinformatik oder bei Industriekaufleuten, werden von den Unternehmen zunehmend Jungerwachsene mit Hochschulzugangsberechtigung eingestellt.

Diese Veränderungen führen im akademischen Bereich zur steigenden Bedeutung von Praxisbezügen. Im beruflichen Bereich steigen, wie bereits erwähnt, wegen der Entwicklung komplexerer Tätigkeitsprofile in vielen Ausbildungsgängen die kognitiven Ansprüche erheblich.

Insofern sind nunmehr Bildungsgänge erforderlich, die dieser Entwicklung Rechnung tragen und der individuellen Eignung, Neigung sowie den unterschiedlichen Bildungs- und Karriereplanungen der jungen Menschen entsprechen können. Dabei geht es nicht nur um die Ausschöpfung vorhandener Potenziale und um Fachkräftesicherung, sondern auch um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und nicht zuletzt um Chancengerechtigkeit. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als die Möglichkeit jedes und jeder Einzelnen, sich den eigenen Möglichkeiten und Zielen entsprechend entwickeln zu können, und damit um gesellschaftliche Teilhabe.

Die Stärkung der dualen Berufsausbildung in diesem Sinne ist eines der erklärten Ziele des Hamburger Senats. Es geht dabei nicht nur um Durchlässigkeit der Bildungssysteme, um Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium, sondern auch darum, dass die Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung auch gesellschaftliche Wirklichkeit wird. Vor diesem Hintergrund hat der damalige Erste Bürgermeister Olaf Scholz in einer Landespressekonferenz am 6. März 2018 gemeinsam mit der für Wissenschaft zuständigen Senatorin und dem für Schule und Berufsbildung zuständigen Senator die Einrichtung einer Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) angekündigt. Unterstützt wurden sie dabei unter anderem von der Handwerkskammer Hamburg, der Handelskammer Hamburg sowie dem Unternehmensverband Nord.

Innerhalb des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) soll eine berufliche Hochschule als integrierter Fachhochschulbereich gegründet werden. Eine der zentralen Herausforderungen ist, dafür zu sorgen, dass die hochschulische Ausbildung und die duale Ausbildung *gleichwertig nebeneinander* stehen. Dies soll vor allem dadurch realisiert werden, dass Ausbildung und Studium so zusammengeführt werden, dass die Gesamtqualifikation an drei Lernorten erfolgt und damit sowohl ein Berufsabschluss als auch ein Bachelorstudienabschluss erworben werden können.

10.2 Rahmenbedingungen und Alleinstellungsmerkmale der Beruflichen Hochschule Hamburg

Die studienintegrierende Ausbildung verknüpft systematisch, inhaltlich, organisatorisch und vertraglich (Ausbildungsvertrag) die beteiligten Bildungssphären, das heißt, Betrieb, Berufsschule und Hochschule sind diejenigen Lernorte, die zur Gesamtqualifikation einen fest definierten Beitrag leisten. Folgende Komponenten kennzeichnen diesen Bildungsgang:

- » Einstieg in eine duale Berufsausbildung. Die Lernenden schließen einen Ausbildungsvertrag nach dem Berufsbildungsgesetz beziehungsweise der Handwerksordnung mit einem Ausbildungsbetrieb und schreiben sich parallel an der BHH ein.
- » Ausbildung und Studium laufen parallel, das heißt, das Lernen erfolgt an den Lernorten Betrieb, Berufsschule und Hochschule.
- » Ausbildung und Studium erfolgen auf der Grundlage eines gemeinsamen Curriculums, das Überschneidungen zwischen Ausbildungs- und Studiengang vermeidet. Lernleistungen aller drei Lernorte werden gegenseitig anerkannt und fließen in die Gesamtqualifikation ein.
- » Ausbildung und Studium sowie Bildungswegentscheidungen werden durch ein Berufs- beziehungsweise Laufbahncoaching begleitet.

Ausbildung und Studium starten parallel und laufen in den ersten 1,5 Jahren auf eine erfahrungsbasierte Entscheidung hinaus, an deren Ende sowohl die Fortführung der studienintegrierenden Ausbildung als auch die alleinige Fortführung der dualen Ausbildung stehen kann.

Im Hinblick auf die bestehende Hamburger Hochschullandschaft mit ihren 19 staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen stellt sich allerdings die Frage, welchen Mehrwert die neue Hochschule bietet beziehungsweise welche Alleinstellungsmerkmale sie aufweist. Die BHH schließt eine Lücke im hochschulischen Bildungsangebot Hamburgs:

- » Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung mit der besonderen Betonung der Entwicklung einer stabilen, erfahrungsbasierten Berufswegentscheidung ist als Konzept einzigartig und an keiner anderen Hamburger Hochschule vorzufinden.
- » Es handelt sich um ein staatliches Angebot. Damit werden weder Studierende noch Betriebe mit Studiengebühren belastet, wie bei den meisten privaten Hochschulen, die insbesondere im Bereich der praxisintegrierenden Studiengänge eine immer größere Rolle einnehmen.
- » Im Gegensatz zu den praxisintegrierenden, dualen Studiengängen ist bei der studienintegrierenden Ausbildung die Berufsausbildung verpflichtender Bestandteil und nicht nur Anhängsel an ein im Zentrum stehendes Studium. Diese Konstellation ist insbesondere für jene Schulabsolventen von Interesse, die noch unsicher über ihren weiteren Bildungsweg sind oder die sich (zum Teil aus diesem Grund) für ein Nacheinander von dualer Ausbildung und Studium entscheiden würden.
- » Auch für Unternehmen ist die studienintegrierende Ausbildung interessant. Aus der Perspektive der Arbeitgeber kann es zudem ein hochinteressantes Instrument der Personalentwicklung sein, den Mitarbeitern den Aufbau gemischter Qualifikationsprofile zu ermöglichen. Über hybride Angebote lassen sich leistungsstarke Schulabsolventen gewinnen und bereits während der Ausbildung im Unternehmen sozialisieren.

Mit diesem Bildungsgang sollen solche Schulabsolventen angesprochen werden, für die nicht nur der Studienabschluss, sondern auch die grundständige Berufsausbildung einen hohen Stellenwert besitzt. Ähnliches gilt auch für Betriebe, die (Führungskräfte-)Nachwuchs brauchen, der sowohl berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse als auch theoretisch-systematisches Wissen zur Bewältigung komplexer Arbeitsabläufe einbringen kann.

Betriebe, die beruflich und akademisch ausgebildete Fachkräfte suchen, können sich entscheiden, ob sie beispielsweise Absolventen dualer Studiengänge zur Deckung ihres Fachkräftebedarfs einstellen wollen oder ob sie selbst einen Teil der betrieblichen Qualifizierung und Sozialisation von Beginn an gestalten wollen.

10.3 Lernpotenziale aus Betrieb, Berufsschule und Hochschule optimal nutzen

Im Zentrum der Entwicklungsarbeit einer studienintegrierenden Ausbildung stehen zunächst curriculare Erwägungen. Dabei ist die duale Ausbildung durch Ordnungsmittel eindeutig beschrieben. Sowohl das berufsschulische Curriculum als auch die (betriebliche) Ausbildungsordnung bilden Ausgangspunkte der curricularen Überlegungen. Ein Studiencurriculum muss demnach sowohl den daraus abgeleiteten Ansprüchen der Kammern als auch akademischem Niveau entsprechen. Eine begrenzte Qualifizierungsdauer von nur vier Jahren bei ausbildungs- und lernförderlichen Rahmenbedingungen – orientiert an einer 40-Stunden-Woche – führt zu einer anspruchsvollen Aufgabe. Es gilt, Redundanzen und Synergien zu erkennen sowie die drei Lernorte gezielt für jeweils akademische und berufliche Lernanlässe zu nutzen und inhaltlich miteinander zu verzahnen.

Konkret ist zu prüfen, an welchem Lernort welche Kompetenzen am besten erworben werden können und welche Anpassungen in der Lehre notwendig sind, um die Zielsetzungen beider Abschlüsse zu erreichen. Betrachtet man beispielsweise im fachübergreifenden Studienbereich ein größtenteils obligatorisches Modul Englisch sowie im berufsschulischen Erweiterungsfach Englisch das entsprechende Curriculum, ist schnell zu erkennen, dass Doppelungen vorliegen. Ein Lösungsansatz wäre, ein hochschulisches Modul zu beschreiben, das auch die berufsschulischen Anforderungen abdeckt. Das Absolvieren des Moduls am Lernort Hochschule könnte somit auch berufsschulische Leistungen substituieren. In die andere Richtung gedacht, ist zu überlegen, wie ein beispielsweise berufsfeldbezogenes Lernfeld in der Berufsschule derart unterrichtet werden kann, dass die für einen akademischen Abschluss notwendigen Kompetenzen erworben und damit hochschulische Leistungen substituiert werden können. Eine Verzahnung der Lernorte kann darüber hinaus auch explizit erfolgen, beispielsweise indem berufsbezogene Kompetenzen zunächst eher theoretisch vermittelt werden und im Anschluss mittels einer konkreten Praxisreflexion im Ausbildungsbetrieb anwendungsbezogen erweitert werden. Nicht zuletzt ist zu prüfen, ob die duale Ausbildung auch pauschale Anerkennungselemente für das Studium beinhalten kann, beispielsweise durch einen zu belegenden Kompetenzerwerb im Betrieb.

Die Verbindung von dualer Ausbildung und Studium kann als fachaffines oder komplementäres Angebot hergestellt werden. Die fachaffine Qualifizierung (beispielsweise eine Ausbildung zum Fachinformatiker in Kombination mit einem Informatik-Studium) ist Ausgangspunkt der studienintegrierenden Ausbildung, da mit dem einheitlichen Berufsbezug ein hinreichend großes Überschneidungspo-

tenzial gegeben ist. Die komplementäre Qualifizierung (beispielsweise eine Ausbildung zur Tischlerin mit einem BWL-Studium) hingegen führt unterschiedliche Berufsbezüge zusammen, hier sind Synergien eher auf den im Vergleich kleineren, fachübergreifenden Kompetenzbereich beschränkt. Dennoch kann auch hier lernortübergreifend gelernt werden, beispielsweise durch Anwendung von Inhalten und Kompetenzen des Studiums auf Praxissituationen auch außerhalb des eigentlichen Ausbildungskontextes. Im besten Fall werfen Betriebe reale Problembeziehungswise Fragestellungen auf, die nach akademischer Bearbeitung auch dem Betrieb einen Nutzen bieten. Im Feld der komplementären Angebote gilt es dennoch, den Grad des Additiven größtmöglich zu reduzieren, um die Doppelqualifizierung attraktiv zu halten.

Die Entwicklung einer studienintegrierenden Ausbildung ist nicht nur curricular zu betrachten, sondern auch organisatorisch und personell. In jedem Fall ist eine möglichst hohe Akzeptanz der Stakeholder nötig, dies sind vor allem Unternehmen als einstellende Institutionen, Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung als *Nutzer* und Vertretungen der Wissenschaft unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Akzeptanz. Da viele Unternehmen mit teils unterschiedlichen Interessen und Zielvorstellungen angesprochen sind, ist eine Beteiligung vor allem der Verbände und Kammern sicherzustellen. Im vorliegenden Fall sind die Stakeholder über einen Beirat an das Projekt gebunden. Die Unternehmen, die Auszubildende zusätzlich an der BHH immatrikulieren, sollen darüber hinaus auch an regelhaften Evaluationsprozessen beteiligt werden.

Die organisatorische Perspektive bezieht sich sowohl auf die Organisation der Hochschule selbst und damit auch auf das Personal als auch auf die Organisation der Studien- und Ausbildungsabläufe. Professoren sollten die Philosophie der studienintegrierenden Ausbildung vertreten und sich des Spannungsfeldes von Restriktionen durch Ordnungsmittel einerseits und der Freiheit von Forschung und Lehre andererseits bewusst sein. Die Studienorganisation an drei Lernorten stellt eine besondere Herausforderung dar, die im Hamburger Fall durch dieselbe Trägerschaft von Hochschule und Berufsschulen durch das HIBB vereinfacht wird und sogar personelle Synergien zwischen den Lernorten ermöglichen kann.

Die Verzahnung der drei Lernorte bietet Vorteile für jeden einzelnen Lernort beziehungsweise jede Institution. Die Berufsschule erfährt eine Aufwertung durch fachlich anspruchsvolle Bildungsgänge anstatt Gefahr zu laufen, auf solche Qualifizierungen reduziert zu werden, die möglicherweise in Zukunft als weniger anspruchsvoll gelten, da sie fernab von akademischer Bildung stattfinden. Die Betriebe können neben Nachwuchsgewinnung und -bindung eigene und reale Problembeziehungswise Fragestellungen aufwerfen, die nach akademischer Bearbeitung auch dem Betrieb selbst einen Nutzen bieten. Darüber hinaus sind hybride Studiengänge, die berufliche Bildungsinhalte einschließen, in der Hamburger Hochschullandschaft unterrepräsentiert, insofern ergänzt die BHH mit dem Modell der studienintegrierenden Ausbildung das Hamburger Studienangebot.

10.4 Die Berufliche Hochschule Hamburg geht an den Start

Hamburg plant, die studienintegrierende Ausbildung ab 2020/21 an den Start zu bringen. Diese Ankündigung des damaligen Ersten Bürgermeisters im März 2018 mündete in das Aufsetzen eines Projektes am HIBB. Das Projekt ist an eine

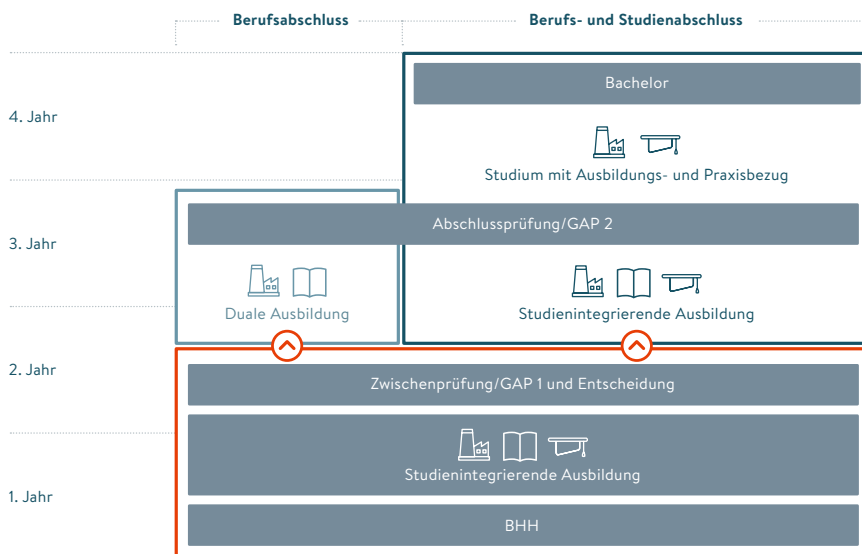
Lenkungsgruppe auf Behördenleitungsebene gebunden und wird durch einen Beirat mit Vertretungen unter anderem aus Wirtschaft, Gewerkschaft und anderen Behörden ergänzt. Ein Projektteam soll die wesentlichen Fragestellungen bearbeiten und dabei sowohl Curricula erarbeiten als auch den Gründungsakt der Hochschule planen und durchführen. Im ersten Quartal 2019 sollen klare Konturen sowie die Organisation beziehungsweise der Ablauf der Bildungsgänge beschrieben sein, um in einem weiteren Schritt Unternehmen zu informieren und motivieren, ihren Nachwuchs auch an der BHH ausbilden zu lassen. Im Jahr 2019 wird die Gründung der Hochschule inklusive ihrer Berufungen in den Mittelpunkt gestellt. Dabei sind zum einen parlamentarische Prozesse zu gestalten, zum anderen wird ein Schwerpunkt auf die Öffentlichkeitsarbeit zu legen sein. Die Akkreditierung der staatlichen Hochschule beginnt mit Aufnahme des Studienbetriebs.

Das Bildungsangebot startet mit generalistischen Studiengängen in BWL und Informatik. Im Bereich der BWL werden zunächst die affinen kaufmännischen Ausbildungen in den Bereichen Industrie, Bank und Marketingkommunikation in den Fokus genommen, zudem soll ein komplementäres Angebot für gewerblich-technische Ausbildungsberufe konzipiert werden. Die Informatik wird mit der Ausbildung zum Fachinformatiker zusammengeführt. Mit den Erfahrungen aus den ersten curricularen Entwicklungsprozessen werden weitere kaufmännische und nicht-kaufmännische Berufe sowie Studiengänge in die Bildungsgangentwicklung einbezogen.

Die BHH soll in Auslastung 1.000 Studienplätze anbieten und damit rund 250 Immatrikulationen im Jahr ermöglichen. Im Folgenden sei ein Modell der BHH als erste Überlegung skizziert und kurz erläutert.

ABBILDUNG 5: DAS MODELL DER BERUFLICHEN HOCHSCHULE HAMBURG

Lernorte im Zeitverlauf



Quelle: Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2018

Die Studierenden beziehungsweise Auszubildenden durchlaufen zunächst eine Grundstufe im ersten und teils zweiten Jahr, in der sie curricular verzahnt neben der regulären Ausbildung anrechenbare Module eines Studiums absolvieren. Am Ende der Grundstufe können sie eine erfahrungsbasierte Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen. Diese Entscheidungsprozesse sollen durch ein Berufs- beziehungsweise Laufbahncoaching unterstützt werden. Die Qualifizierung kann fortgesetzt werden und dann zunächst in den Berufsabschluss, später auch in den Studienabschluss münden. Alternativ wird lediglich die duale Ausbildung fortgesetzt. Bereits erbrachte hochschulische Leistungen werden in Zertifikaten bescheinigt und können in der Fortbildung eingesetzt werden oder aber zu einem späteren Zeitpunkt in ein Studium einfließen.

10.5 Fazit

Mit den Bildungsangeboten der BHH wird geeigneten Schulabgängern in Hamburg künftig eine attraktive Kombination aus Ausbildung und Studium zur Verfügung stehen, bei der sowohl berufspraktische Fertigkeiten und Kenntnisse als auch theoretisch-systematisches Wissen erworben und praktisch angewandt werden können. Durch eine inhaltlich-curriculare Verzahnung der betrieblichen, berufsschulischen und hochschulischen Lernorte werden innerhalb von vier Jahren sowohl ein Berufsabschluss als auch ein Bachelorabschluss erworben. Diese effiziente Kombination beruflicher und akademischer Elemente bereitet die künftigen Absolventen konsequent auf die Anforderungen in der Arbeitswelt vor, die auch bei Einstiegspositionen in den Unternehmen zunehmend komplexer werden. Die bei den Arbeitgebern häufig bereits aufgehobene Trennung von berufspraktischen und akademischen Laufbahnen in den Betrieben wird damit auch im beruflichen beziehungsweise hochschulischen Bereich nachvollzogen. Die Realisierung der studienintegrierenden Ausbildung basiert damit auf echter Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung.

Das neue staatliche Angebot ermöglicht den Teilnehmenden in Hamburg zudem einen attraktiven Berufseinstieg ohne finanzielle Belastungen. Der Staat erweitert das Bildungsangebot nachfragegerecht und nimmt so den Bildungsauftrag der beruflichen Bildung konsequent an – immer mit dem Ziel, junge Menschen passgenau in ihren Berufsbiografien zu unterstützen.

11

DURCHLÄSSIGKEIT IN DER POLIZEIAUSBILDUNG IN BRANDENBURG

11.1 Ausgangslage



VON
RAINER GRIEGER

PERSONALBEDARFSENTWICKLUNG IN DER POLIZEI

Der öffentliche Dienst von Bund und Ländern hatte in vielen Bereichen in den vergangenen Jahren unter großen Einsparvorgaben zu leiden. Die verfassungsrechtlich begründete Schuldenbremse für die öffentlichen Haushalte ermöglichte kaum Investitionen in Infrastrukturen und die personelle Erneuerung des öffentlichen Dienstes. Die Haushaltspolitiker der östlichen Bundesländer begründeten ihre Einsparvorgaben unter anderem mit den zu erwartenden verringerten Zuwendungen aus der Europäischen Union und dem bundesdeutschen Solidarpakt sowie gleichzeitig ständig steigenden Pensionslasten durch die bevorstehende Pensionierungswelle geburtenstarker Jahrgänge. Gerade auch in der Polizei wurden durch Pensionierungen frei werdende Stellen nicht neu besetzt, um die vorgegebenen Stellenkürzungen mittelfristig umzusetzen.

Aufgrund der sicherheitspolitischen Lageentwicklungen der vergangenen Jahre (zum Beispiel Gefahr von Terroranschlägen, Herausforderungen im Zuge verstärkter Migration, grenzüberschreitende Kriminalität, Cybercrime) wurde in Bund und Ländern jetzt allerdings vor allem auch im Bereich der Sicherheitsbehörden umgesteuert. Beim Bund und in nahezu allen Bundesländern wurden die jährlichen Einstellungszahlen von Polizeianwärtern deutlich erhöht. Während im Jahr 2010 bei den Polizeien des Bundes und der Länder circa 7.500 Einstellungen vollzogen wurden, waren es im Jahr 2015 bereits über 10.000. Die Tendenz ist weiter steigend.

Auch wenn die Polizei als Arbeitgeber sehr beliebt ist und anhaltend hohe Bewerbungszahlen ein Beleg dafür sein mögen, gelingt es im Land Brandenburg bisher nur mit Mühe, genügend ausreichend qualifizierte Bewerber zu gewinnen. Ähnliche Erfahrungen werden uns auch aus anderen Bundesländern mitgeteilt.

DERZEITIGE LAUFBAHN- UND BILDUNGSFORMATE IN DER POLIZEI DES LANDES BRANDENBURG

Die Laufbahnmodelle im öffentlichen Dienst haben sich seit der Föderalismusreform in Deutschland und der damit verbundenen Dezentralisierung des Laufbahnrechts im Jahr 2006 in Bund und Ländern unterschiedlich entwickelt. Im Land Brandenburg sind im Bereich der Polizei die bis dahin einheitlichen Laufbahnstrukturen mit mittlerem, gehobenem und höherem Polizeivollzugsdienst erhalten geblieben. Daraufhin richten sich auch die zum Erwerb der jeweiligen Laufbahnbefähigung erforderlichen Einstellungsvoraussetzungen und Bildungsabschlüsse aus. Das Land Brandenburg hält bisher daran fest, Polizeibeamte sowohl im mittleren als auch im gehobenen und höheren Vollzugsdienst einzusetzen. Andere Bundesländer, wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen, haben die Laufbahn des mittleren Polizeivollzugsdienstes abgeschafft. Befürworter dieser sogenannten zweigeteilten Laufbahn argumentieren damit, dass der Polizeivollzugsdienst aufgrund gestiegener Anforderungen im täglichen Dienst insgesamt ein höheres Qualifikationsniveau voraussetzt.

Seit 1998 ist die Fachhochschule der Polizei des Landes Brandenburg (im Weiteren FHPolBB) als sogenannte interne Fachhochschule nach brandenburgischem Hochschulrecht mit Ressortierung im Landesministerium des Innern und für Kommunales verantwortlich für die Ausbildung von Polizeivollzugsbeamten aller Laufbahnen [§ 3 des Gesetzes über die Fachhochschule der Polizei des Landes Brandenburg Brandenburgisches Polizeifachhochschulgesetz – BbgPolFHG]; GVBl.I/07 [Nr. 12], S. 134), zuletzt geändert GVBl.I/09 [Nr. 04], S. 26, 57). Im weiteren Verlauf sollen hier die Laufbahnen für den mittleren und gehobenen Polizeivollzugsdienst betrachtet werden.

Die FHPolBB ist ebenfalls für die Personalwerbung und die -auswahl künftiger Polizeibediensteter verantwortlich. Formale Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung des mittleren Dienstes sind unter anderem grundsätzlich die Fachoberschulreife, der Realschulabschluss beziehungsweise ein als gleichwertig anerkannter Bildungsstand. Für den gehobenen Dienst ist eine Hochschulzugangsberechtigung nach dem Brandenburgischen Hochschulgesetz erforderlich (§ 3 der Verordnung über die Laufbahn des Polizeivollzugsdienstes des Landes Brandenburg [Brandenburgische Polizeilaufbahnverordnung – BbgPLV]; GVBl. II/18 [Nr. 56]). Weiterhin müssen die Bewerber ihre persönliche Eignung in einem Auswahlverfahren nachweisen. Das Verfahren umfasst neben einem psychologischen Messverfahren eine ärztliche Untersuchung, einen Sportleistungstest, ein Diktat sowie die Vorstellung vor einer Auswahlkommission. Es ist für Bewerber des mittleren und gehobenen Dienstes gleichartig aufgebaut und unterscheidet sich lediglich in Bezug auf das Niveau der Anforderungen. Erhalten Bewerber den Zuschlag, werden sie als Beamtenanwärter für die Dauer der Ausbildung beziehungsweise des Studiums in ein Beamtenverhältnis auf Widerruf eingestellt. Die dann folgende Ausbildung beziehungsweise das Studium werden beamtenrechtlich als Vorbereitungsdienst bezeichnet. Nach der derzeitigen Rechtslage haben erfolgreiche Absolventen im Anschluss die Garantie der anschließenden Übernahme in den mittleren beziehungsweise gehobenen Polizeivollzugsdienst.

Die Ausbildung zum mittleren Polizeivollzugsdienst erfolgt in einer zweieinhalbjährigen Berufsausbildung. Die Absolventen werden qualifiziert, um bei Einsätzen in der Bereitschaftspolizei und im täglichen Streifendienst im Schichtbetrieb eingesetzt werden zu können.

Die theoretische Ausbildung erfolgt im Rahmen nachfolgender Leitthemen:

- » Rechtliche Grundlagen polizeilichen Handelns
- » Polizeiliche Einsatzbewältigung
- » Polizeiliche Kriminalitätskontrolle
- » Polizeiliche Verkehrssicherheitsarbeit
- » Integrierte fächerübergreifende Vertiefung und Übungen
- » Unterrichtsbegleitende Trainings

Ebenso ist ein 16-wöchiges Praktikum auf einer Polizeidienststelle des Landes Bestandteil der Ausbildung. Während der Ausbildung sind verschiedene Zwischenprüfungen und Leistungsnachweise zu erbringen. Die Ausbildung wird mit der schriftlichen und mündlichen Laufbahnprüfung abgeschlossen. Eine wiederholt nicht bestandene Prüfung führt zur Entlassung aus dem Beamtenverhältnis.

Im *gehobenen Dienst* wird die Laufbahnbefähigung durch den erfolgreichen Abschluss des *Bachelorstudienganges Polizeivollzugsdienst/Police Service* erlangt. Das Studium dauert drei Jahre und ist modular aufgebaut. Die Absolventen werden in der Bereitschaftspolizei, im täglichen Streifendienst und zur Bearbeitung von strafrechtlichen Ermittlungsverfahren in der Kriminalpolizei eingesetzt. Aus dem Kreis der Bediensteten des gehobenen Dienstes werden im weiteren Verlauf der Berufspraxis in der Regel auch die Führungskräfte von Schutz- und Kriminalpolizei rekrutiert. Die Beschreibung der Einsatzfelder der Absolventen macht deutlich, dass die Einsatzbereiche von Bediensteten des mittleren und des gehobenen Polizeivollzugsdienst in der späteren Praxis deutliche Schnittmengen aufweisen.

Die Module des Studienganges umfassen folgende Themen:

- » Polizei in Staat und Gesellschaft
- » Fachwissenschaftliche Grundlagen des Studiums
- » Handlungsgrundlagen der Polizeiarbeit
- » Studienbegleitende Trainings
- » Sachverhalts- und Anzeigenaufnahme
- » Polizeiliche Vernehmung
- » Polizeiliche Standardsituationen
- » Verkehrsunfallaufnahme
- » Verkehrsmaßnahmen
- » Bearbeitung von Ermittlungsverfahren
- » Kriminalitätskontrolle
- » Einsätze aus besonderem Anlass
- » Polizei in Europa
- » Diverse Wahlpflichtmodule

Jedes Modul schließt mit mindestens einer Prüfung ab. Eine wiederholt nicht bestandene Prüfung führt zur Exmatrikulation und gleichzeitig zur Entlassung aus dem Beamtenverhältnis.

Zum Abschluss des Studiums müssen die Studierenden eine Bachelorthesis vorlegen und diese vor einer Prüfungskommission verteidigen. In das Studium sind zwei jeweils zwölfwöchige Praktika in der Schutz- und Kriminalpolizei integriert.

Die Bildungsprogramme für den mittleren und gehobenen Dienst unterscheiden sich inhaltlich vom Umfang des zu vermittelnden Stoffes (zum Beispiel in Bezug auf die Methodik und Didaktik des Programmes). Im Studiengang sind themenbezogen bis zu 50 Prozent Selbstlernzeiten ausgewiesen, im Ausbildungsgang wird im Wesentlichen im Präsenzunterricht unterrichtet.

Derzeit gibt es jährlich für 50 Beamte des mittleren Polizeivollzugsdienstes eine Aufstiegsmöglichkeit in den *gehobenen Dienst*. Die dafür vorgesehene Qualifizierung umfasst eine sechsmonatige Präsenzausbildung an der FHPolBB. Regelmäßig gibt es dafür mehr Bewerber als Plätze, sodass eine Bestenauslese erfolgen muss. Derzeit müssen die Bediensteten eine mehrjährige Berufspraxis und einen besonderen Leistungsstand vorweisen, um eine Zulassung zu erhalten. Eine Bachelorgraduierung ist mit dem erfolgreichen Ableisten der Aufstiegsausbildung nicht verbunden.

AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN

In den vergangenen Jahren ist die Anzahl derer, die sich trotz Vorliegens einer Hochschulzugangsberechtigung nur für die Ausbildung im mittleren Polizeivollzugsdienst bewerben, gestiegen. Im Rahmen der Auswahlgespräche wird deutlich, dass sich Bewerber eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit oder einen geringeren Lernaufwand versprechen, wenn sie sich zunächst auf die vermeintlich *niedrigere Laufbahn* bewerben, um dann später nach einigen Jahren Berufserfahrung Aufstiegsmöglichkeiten nachzufragen. Allerdings erfüllen nur etwa 47 Prozent der Bewerber mit formaler Hochschulzugangsberechtigung im Auswahlverfahren die persönlichen Anforderungen für ein Studium zum gehobenen Polizeivollzugsdienst (siehe Tabelle 3).

TABELLE 3: BEWERBERPOTENZIALE UND EIGNUNGSSTRUKTUREN

JAHRE	EINSTELLUNGEN GESAMT (MITTLERER DIENST/ GEHOBENER DIENST)	BEWERBER MITTLERER DIENST MIT HOCHSCHUL- ZUGANGSBERECHTIGUNG	DAVON GEEIGNET FÜR STUDIUM GEHOBENER DIENST
2016	351	41	23
2017	417	47	16
2018	400	66	12

Quelle: FH Polizei Brandenburg, 2018; eigene Erhebung

Die Auswirkungen dieser Situation können bisher nur vermutet werden, da noch keine empirischen Daten vorliegen. Es könnte jedoch zur Frustration bei den Betroffenen kommen, wenn sie sich künftig im Dienst unterfordert fühlen und sich die Hoffnung auf eine kurzfristige Aufstiegsmöglichkeit aufgrund eines hohen Konkurrenzdruckes nicht erfüllt.

Des Weiteren ist zu beobachten, dass vermehrt Anwärter beziehungsweise Absolventen der Ausbildung für den mittleren Dienst sich im Land Brandenburg, beim Bund oder anderen Bundesländern für ein Studium des gehobenen Polizeivollzugsdienstes bewerben und den Zuschlag erhalten. So haben allein innerhalb des Landes Brandenburg seit 2013 zwölf Anwärter die Ausbildung für den mittleren Dienst abgebrochen und das Studium für den gehobenen Dienst von vorn begonnen. Im gleichen Zeitraum haben elf Absolventen unmittelbar nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung für den mittleren Polizeivollzugsdienst im Land Brandenburg ihren Dienst nicht angetreten und ein Studium für den gehobenen Dienst begonnen.

Aus rechtlichen Gründen konnte diese Praxis bisher nicht wirksam eingeschränkt werden. Sie ist betriebswirtschaftlich für die Polizei von großem Nachteil, da sich im ungünstigsten Fall die Ausbildungszeit und die damit verbundenen Kosten mehr als verdoppeln und die Einsatzmöglichkeiten ausgebildeten Personals verkürzen.

Diesen Herausforderungen könnte möglicherweise durch erfahrungsbasierte Wechselmöglichkeiten zwischen Berufsausbildung und Studium sinnvoll begegnet werden.

1.1.2 Modell einer erfahrungsbasierten Ausbildungsgestaltung

Der grundlegende Ansatz des Modells besteht darin, dass Polizeianwärter im ersten Ausbildungsjahr ausprobieren können, ob sie eher in einer Ausbildungsumgebung mit anschließender Verwendung im mittleren Dienst oder in einem Studium mit anschließender Verwendung im gehobenen Dienst erfolgreich sind. Danach könnte es künftig drei Gruppen von Polizeianwärtern und Ausbildungs-/ Studienmodellen geben:

- 1) persönlich für den gehobenen Polizeivollzugsdienst geeignete Studienanfänger mit Hochschulzugangsberechtigung nach Brandenburgischem Hochschulgesetz in einem sechssemestrigen Bachelorstudiengang mit anschließender Verwendungsoption im gehobenen Polizeivollzugsdienst
- 2) persönlich für den mittleren Polizeivollzugsdienst geeignete Auszubildende mit Fachoberschulreife, Realschulabschluss oder einem als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss beziehungsweise Berufsbildungsreife und einer abgeschlossenen förderlichen Berufsausbildung in einer zweieinhalbjährigen Berufsausbildung mit anschließender Verwendungsoption im mittleren Polizeivollzugsdienst
- 3) persönlich für den gehobenen Polizeivollzugsdienst geeignete Anwärter mit Hochschulzugangsberechtigung, die im ersten Ausbildungsjahr ein aus Elementen des Studienganges und der Berufsausbildung kombiniertes Bildungsprogramm durchlaufen und zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres in den Studiengang für den gehobenen Dienst wechseln oder im Ausbildungsgang für den mittleren Dienst verbleiben

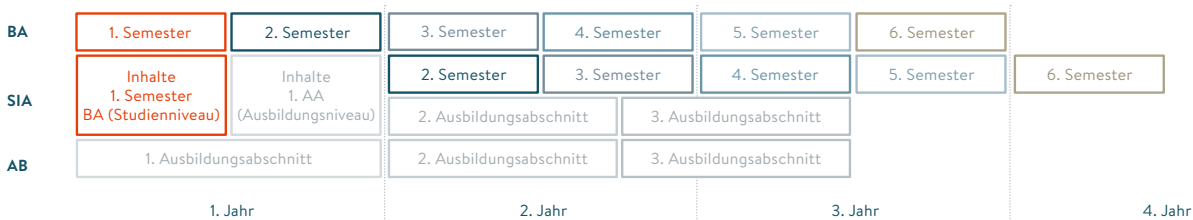
Die Gruppen 1 und 2 lernen in den bisher bereits praktizierten Ausbildungsmodellen. Die Gruppe 3 erhält als Sonderkohorte die Möglichkeit der Studienintegrierenden Ausbildung (SIA). Die Einstellung erfolgt in die Ausbildung zum mittleren Dienst, wobei die persönliche Eignung und die Zulassungsvoraussetzungen derzeit aus rechtlichen Gründen für den gehobenen Polizeivollzugsdienst gegeben sein müssen. Dieses Programm läuft neben dem regulären Ausbildungs- beziehungsweise Studiengang (AB beziehungsweise BA). Lehrinhalte werden im ersten Halbjahr auf Studienniveau und im zweiten Halbjahr auf Ausbildungsniveau vermittelt (siehe Abbildung 6).

Nach einem Jahr erfolgt eine einvernehmliche Entscheidung zwischen den Teilnehmern und der FHPolBB zu dem in der Folge angestrebten Bildungsgang.

Die Anwärter der Gruppe werden entweder in die reguläre Ausbildung des mittleren Dienstes überführt und beenden diese nach insgesamt zweieinhalb Jahren oder erhalten die Möglichkeit – unter Anrechnung der bisher erworbenen Leistungspunkte des ersten Semesters – in das zweite Semester des BA-Studienganges zu wechseln. Für diejenigen, die ins Studium wechseln, beträgt damit die

ABBILDUNG 6: GEPLANTE AUSBILDUNGS-/STUDIENMODELLE

Semester- und Ausbildungsstruktur



Quelle: FH Polizei Brandenburg, 2018; eigene Darstellung

gesamte Ausbildungszeit dreieinhalb Jahre. Voraussetzung für den Wechsel in das Studium für die Laufbahn des gehobenen Dienstes ist das erfolgreiche Bestehen der Modulprüfungen des ersten Semesters.

Weiterhin ist beabsichtigt, im Falle einer erkannten Überforderung auch den erfahrungsbasierten Umstieg aus dem Studium in den Ausbildungsgang zu ermöglichen, wenn die persönliche Eignung des jeweiligen Anwärters gegeben ist.

Um das dargestellte Modell umzusetzen, bedarf es weiterer Schritte zur Anpassung der Curricula sowie beamtenrechtlicher und hochschulrechtlicher Aspekte, die nachfolgend kurz dargestellt werden.

11.3 Herausforderungen bei der Umsetzung

SYNCHRONISIERUNG DER CURRICULA

Ein möglichst zeitverlustfreier Umstieg zwischen den Bildungsprogrammen setzt voraus, dass mindestens im ersten Jahr die curricularen Inhalte des Ausbildungs- und des Studiengangs inhaltlich aufeinander abgestimmt werden. Die innerhalb der FHPolBB zur Synchronisierung der Curricula gebildete Projektgruppe hat darauf hingewiesen, dass im Zusammenhang mit der bevorstehenden Reakkreditierung des Studienganges eine vollständige curriculare Überarbeitung des Programmes erforderlich ist. Der Auftrag wurde daher zu einer umfassenden Curriculumsrevision ausgeweitet. Das überarbeitete Curriculum wird Grundlage für die Reakkreditierung des Studienganges im Jahre 2019 sein. Im Anschluss erfolgt die Synchronisierung des Ausbildungsprogrammes für den mittleren Dienst.

AKKREDITIERUNG DES STUDIENGANGES SOLL NICHT GEFÄHRDET WERDEN

Im Rahmen der bisherigen (Re-)Akkreditierungsverfahren des Bachelorstudienganges für den gehobenen Polizeivollzugsdienst haben die Gutachter immer wieder auf das Erfordernis einer deutlichen Abgrenzung zwischen dem Ausbildungsgang und dem Studiengang hingewiesen. Dies gelte insbesondere für die Qualifikation des eingesetzten Lehrpersonals. Hintergrund ist das zum Teil unterschiedliche Qualifikationsniveau von Lehrkräften im Ausbildungsgang und im Studiengang. Allerdings können zunehmend auch Qualifikationen aus entsprechend qualitätsgesicherten Berufsausbildungen teilweise auf Studienleistungen angerechnet werden. Um die bestehende Akkreditierung nicht zu gefährden, ist

vorgesehen, die Umsetzung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung auch gesondert mit der Akkreditierungsagentur zu erörtern.

LAUFBAHNRECHT ANPASSEN

Das derzeit geltende Laufbahnrecht für den Polizeivollzugsdienst im Land Brandenburg sieht bisher explizit keine Wechselmöglichkeiten vor, die das dargestellte Modell unterstützen. Beamtenrechtlich müssten Anwärter aus dem Vorbereitungsdienst für den mittleren Vollzugsdienst unter Anrechnung der ersten Ausbildungsphase in den Vorbereitungsdienst des gehobenen Dienstes wechseln können. Die dazu erforderlichen Abstimmungen mit dem zuständigen Ministerium des Innern und für Kommunales stehen noch aus.

HOCHSCHULRECHT ANPASSEN

Die Schaffung des entsprechenden hochschulischen Satzungsrechtes (Studienordnung, Prüfungsordnung) erfolgt, wenn die Synchronisierung der Curricula abgeschlossen ist und die grundlegenden laufbahnrechtlichen Voraussetzungen vorliegen.

HAUSHALTERISCHE VORAUSSETZUNGEN SCHAFFEN

Da die Auszubildenden und Studierenden der FHPolBB als Beamtenanwärter in einem vom Haushaltsgesetzgeber vorgegebenen Finanzrahmen im Status von Beamten auf Widerruf die Bildungsprogramme absolvieren und je nach Laufbahn unterschiedliche Bezüge erhalten, muss sich die Wechselmöglichkeit zwischen mittlerem und gehobenem Dienst auch im Personalhaushalt der FHPolBB widerspiegeln. Diese Flexibilität ist bisher im erforderlichen Umfang noch nicht gegeben und erfolgt nur im Rahmen der Fluktuation von Anwärtern in laufenden Bildungsprogrammen (Entlassungen wegen mehrfach nicht bestandener Prüfungen, Kündigungen aus persönlichen Gründen). Auch hierzu sind weitere Abstimmungen mit den Fachministerien erforderlich.

11.4 Fazit

Eine erfahrungsbasierte Entscheidung für die Fortführung einer Berufsausbildung oder den Umstieg in ein Studium für den Polizeivollzugsdienst erscheint als sinnvolle Möglichkeit, betriebswirtschaftlich nicht vertretbare Doppelausbildungen sowie Ausbildungs- beziehungsweise Studienabbrüche und spätere berufliche Frustrationen wegen Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Allerdings birgt die Kombination von hochschulrechtlichem und beamtenrechtlichem Status bei den Anwärtern durchaus umfänglichen rechtlichen Änderungsbedarf, der nur unter Einbeziehung der zuständigen Ministerien, Hochschulgremien, Personalvertretungen und den unmittelbar Betroffenen bewältigt werden kann.

12

VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT – DER DRITTE WEG

12.1 Warum die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung für die Branche wichtig ist



VON
KATHARINA HÖHN
WOLFGANG ROTH

Gemessen an der Anzahl der Beschäftigten ist die Versicherungswirtschaft eine verhältnismäßig kleine Branche – rund 160.000 Menschen arbeiten in den privaten Versicherungsunternehmen und noch einmal etwa 500.000 Personen rund um den Vertrieb der Versicherungsprodukte. Die volkswirtschaftliche Bedeutung der Branche ist ungleich größer (Prognos 2013) – die Versicherungswirtschaft generiert in Deutschland eine Bruttowertschöpfung in Höhe von 44,8 Milliarden Euro – das geforderte Leistungsniveau der Mitarbeiter ist entsprechend hoch. Daher verwundert es nicht, dass der Großteil der Mitarbeiter in den Innendiensten von Versicherungsunternehmen einen Hochschulabschluss haben und dass über 80 Prozent derjenigen, die eine Berufsausbildung zum Kaufmann für Versicherungen und Finanzen (KVF) aufnehmen, mit einer Hochschulzugangsberechtigung – Abitur oder Fachabitur – in die Branche einsteigen (AGV 2018).

Ein Versicherungsunternehmen wird oft als *Haus der 100 Berufe* bezeichnet, weil die Tätigkeiten nach der Ausbildung überaus vielfältig sind. Die klassische Berufsausbildung zum KVF führt durch eine Grundqualifizierung, anschließend werden Fachrichtungen und Wahlbausteine zur Spezialisierung ausgewählt. Wer diese Berufsausbildung durchläuft, kann in einer großen Bandbreite unterschiedlicher Tätigkeitsfelder eingesetzt werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese Tätigkeit im Berufsverlauf ändert, war schon immer hoch und steigt derzeit nochmals deutlich. Zuverlässigkeit, fachkundliche Expertise und hohe Weiterbildungsbereitschaft werden gerade in der Versicherungswirtschaft von allen Mitarbeitern gefordert.

Gleichzeitig gilt die Versicherungswirtschaft weder bei Schülern, bei deren Eltern noch bei Hochschulabsolventen als die Zielbranche, die bewusst angesteuert wird.

Versicherungsunternehmen und Vermittlerbetriebe engagieren sich daher von jeher sehr stark für eine anspruchsvolle und attraktive Berufsausbildung.

2013 begannen in Deutschland erstmals mehr junge Menschen ein Studium als eine duale Berufsausbildung (AGBB 2016). Dieser Trend ist in der Versicherungswirtschaft deutlich erkennbar. Immer mehr Schulabgänger streben einen Hochschulabschluss an. Die Versicherungsbranche hat für sich erkannt, dass berufliche und akademische Weiterbildung nicht in Konkurrenz stehen sollten. Vielmehr sucht sie Wege zu einem fruchtbaren Zusammenspiel zwischen beruflicher und akademischer Aus- und Weiterbildung: Wer über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügt, ist seltener für eine Berufsausbildung zu gewinnen, wenn diese nicht mit einem gezielten Weg zum Hochschulabschluss verbunden ist. Schulabgängern, die sich in der Entscheidung für den richtigen Bildungsweg unsicher sind, kann ein Angebot gemacht werden, das die verschiedenen Optionen möglichst lange offenhält. Ebenso können Schulabgänger, die ihr Leistungsvermögen auf dem Weg zum Bachelor überschätzt haben, ohne Zeitverlust und Versagensempfinden einen ihnen gemäßeren Weg zum Berufsziel gehen.

12.2 Erster Weg: Das konsekutive Modell – der Bologna-Prozess ändert die Zielsetzung

Die Branche verfolgt seit Anfang der 70er-Jahre das Ziel, qualifizierten Nachwuchskräften der Versicherungswirtschaft eine praxisbezogene Weiterbildung auf wissenschaftlicher Grundlage zu bieten. Für eine derartige Weiterbildung als dritte Bildungsstufe nach dem KVF und dem Versicherungsfachwirt musste eine neue zeitgemäße Studienkonzeption entwickelt werden, da ein sechssemestriges Vollzeitstudium mit Freistellung der Mitarbeiter nicht in Betracht kam. Vor diesem Hintergrund bot sich nur ein berufsbegleitendes Studium an. Es bedeutet für die Teilnehmer eine erhebliche zeitliche Belastung neben ihrer Berufstätigkeit, und es muss dezentral an größeren Versicherungsplätzen durchgeführt werden. Unter diesen Vorgaben entwickelte die Deutsche Versicherungsakademie (DVA) unter dem Dach des Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV) das berufsbegleitende Studium zum Versicherungsbetriebswirt. Zulassungsvoraussetzungen waren der Abschluss als Versicherungsfachwirt mit einer Durchschnittsnote von mindestens 3,5 und eine mehrjährige Praxis in der Versicherungswirtschaft. Wegen dieser vorgeschalteten versicherungsfachlichen Fortbildung wurde die Studiendauer auf vier Semester begrenzt, ohne das Studienziel zu gefährden, „durch umfassendes allgemeinwirtschaftliches Wissen und vertiefte versicherungsspezifische Kenntnisse in Verbindung mit fundierter praktischer Erfahrung die Qualifikation für Führungspositionen zu erwerben“. Den ersten Absolventen der neuen Studienrichtung wurde im Februar 1977 die Berufsbezeichnung Versicherungsbetriebswirt/-betriebswirtin (DVA) verliehen. Auf die staatliche Anerkennung verzichtete man, um die notwendige Flexibilität für bedarfsgerechte Anpassungsmaßnahmen, insbesondere in Bezug auf den Rahmenstoffplan und die Lehrinhalte, zu gewährleisten (Koch 2009).

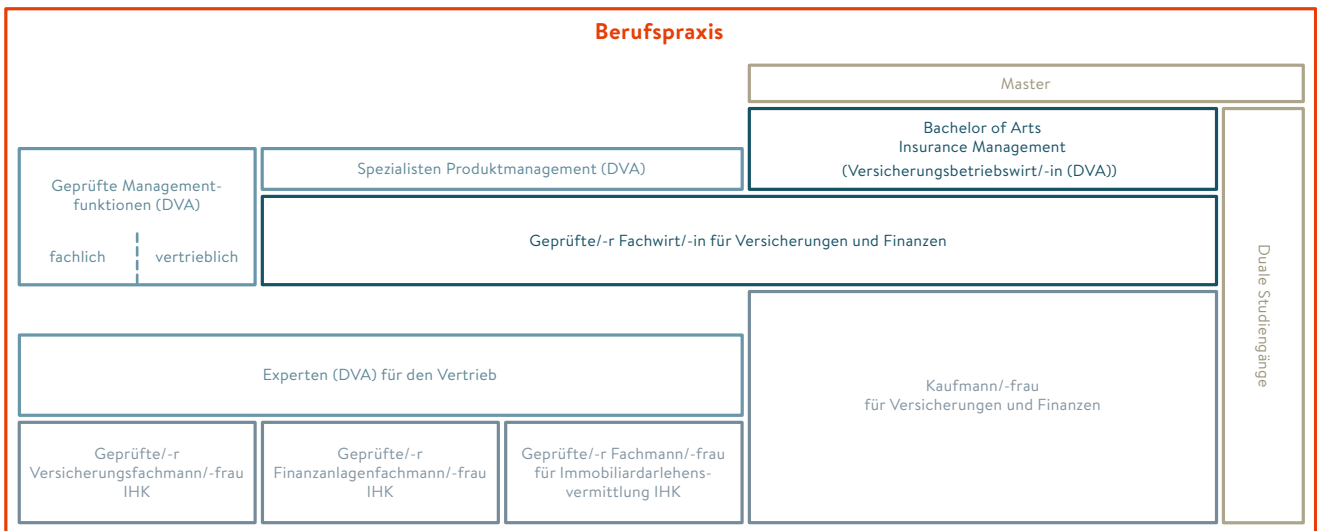
Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde dieses Weiterbildungsmodell auf den Prüfstand gestellt. Die mit einem Bachelorabschluss verbundenen Qualifikationsziele rückten an die Ziele des in der Branche anerkannten Versicherungsbetriebswirts DVA heran, und es stellte sich die Frage, ob der brancheneigene Abschluss damit obsolet würde. Alle am Versicherungsbetriebswirt beteiligten Hochschulen und Studienleiter arbeiteten an der Entwicklung eines neuen Modells

zur Ergänzung der beruflichen Aus- und Fortbildung durch eine wissenschaftliche Weiterbildung mit. Gemeinsam mit dem Institut Versicherungswesen der Fachhochschule Köln (heute Technische Hochschule Köln) wurde ein inhaltlich an den Herausforderungen der Versicherungsbranche ausgerichtetes Studienkonzept entwickelt, das nahtlos an die Erstausbildung beziehungsweise Fachwirtfortbildung anknüpft. Die Zugangsmöglichkeiten für das Studium Bachelor of Insurance Management (B.A.) wurden erweitert: Studierenden mit Fachwirtabschluss wurden die ersten beiden Studiensemester (heute die ersten drei Semester) angerechnet. Nach Absolvieren bestimmter Module und einer spezifischen Prüfung können die Studierenden auch weiterhin den Branchenabschluss Versicherungsbetriebswirt DVA erlangen. Interessant dabei ist, dass dieser Abschluss weiterhin von Teilnehmern nachgefragt wird. Zum einen ist die Weiterbildung bis zum Abschluss zwar wie bisher auf akademischem Niveau angesiedelt, einige mathematisch-statistischen Module, die für einen Bachelorabschluss erforderlich sind, müssen jedoch nicht abgeschlossen werden. Für bereits in der Praxis erfolgreich tätige Mitarbeiter bieten diese theoriebasierten Inhalte zuweilen keinen praktischen Umsetzungsnutzen. Zum anderen stellt der Versicherungsbetriebswirt DVA einen Zwischenabschluss mit spezifischer Prüfung und entsprechendem Praxisprofil dar, den auch solche Teilnehmer mitnehmen, die explizit zum Bachelorabschluss weiterstudieren wollen.

Dieses konsekutiv angelegte Studienkonzept legte den Grundstein für das Bemühen um Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur akademischen Weiterbildung. Grundsatz des Bildungssystems der Versicherungswirtschaft ist es, nach jedem Abschluss eine nahtlose Anschlussqualifikation ohne Redundanzen und Zeitverluste aufzusetzen. Auf diese Weise sollen die Mitarbeiter motiviert werden, weiterzulerernen nach dem Motto „Abschlüsse mit Anschlüssen“. Auf diesem Gestaltungsprinzip baut die Bildungsarchitektur der Versicherungswirtschaft auf (siehe Abbildung 7).

ABBILDUNG 7: BILDUNGSARCHITEKTUR DER VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT

Die Bildungsarchitektur stellt die anerkannten Lehrgänge mit Abschlüssen dar



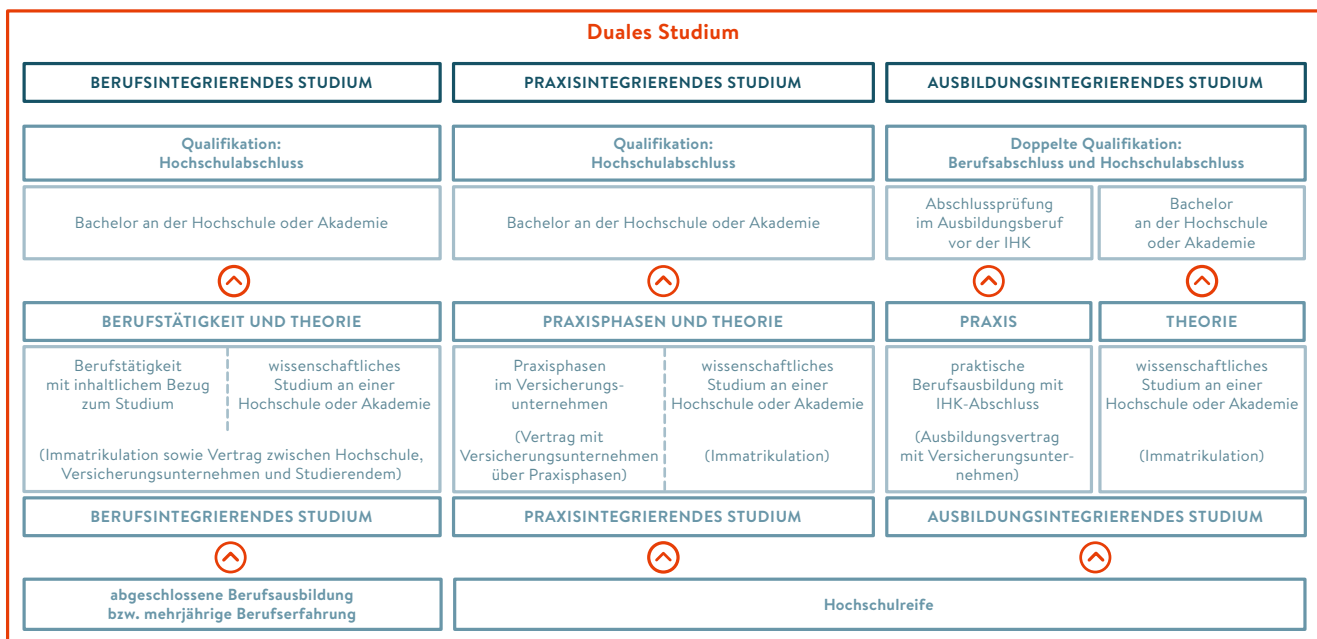
Quelle: Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V., 2018

12.3 Zweiter Weg: Schneller zum Bachelor – duale und ausbildungsintegrierende Studienmodelle

Der Weg vom Kaufmann über den Fachwirt bis hin zum Bachelor gemäß der Bildungsarchitektur in der Versicherungswirtschaft ist durchlässig und aufeinander aufbauend. In der klassischen Durchführung schließen die Bildungswege zeitlich aneinander an. Den Ansatz einer parallelen Durch- beziehungsweise Weiterführung verfolgen hingegen die dualen Studiengänge und ausbildungsintegrierende Modelle, die sich mittlerweile in der Versicherungsbranche in drei Varianten gut etabliert haben: dem berufsintegrierendem, dem praxisintegrierendem sowie dem ausbildungsintegrierendem Studium. Das berufsintegrierende duale Studium richtet sich an Mitarbeiter, die bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder mehrjährige Berufserfahrung haben. Es zielt meist auf eine berufliche Weiterbildung und verbindet das Hochschulstudium mit einer beruflichen Tätigkeit, die inhaltlichen Bezug zum Studium hat. Die Allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife sind hier nicht zwingend erforderlich. Das Versicherungsunternehmen stellt die Mitarbeiter für den wissenschaftlichen Teil frei. Dieses Modell wird in einem Vertrag zwischen Hochschule, Studierendem und Unternehmen vereinbart. Mitarbeiter beziehungsweise Bewerber, die sich ein Studium mit einem hohen Anteil an berufspraktischen Phasen wünschen, aber keinen zusätzlichen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf anstreben, können ein praxisintegrierendes duales Studium absolvieren. Die Teilnehmer erwerben dann einen ersten berufsbefähigenden Hochschulabschluss. Zugangsvoraussetzung für ein praxisintegrierendes duales Studium sind in der Regel die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife.

ABBILDUNG 8: DUALE STUDIENGÄNGE IN DER VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT

Varianten, die sich etabliert haben



Quelle: Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft e. V., 2018

Für Schulabgänger, die ihr Studium mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss verbinden wollen, bietet sich ein ausbildungsintegrierendes duales Studium an. Zusätzlich zum ersten berufsbefähigenden Hochschulabschluss erwerben die Teilnehmer dabei noch einen IHK-Abschluss zum Kaufmann für Versicherungen und Finanzen. Zugangsvoraussetzung für ein ausbildungsintegrierendes duales Studium sind zwei Dinge: in der Regel die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife sowie ein abgeschlossener Ausbildungsvertrag mit einem Versicherungsunternehmen (siehe Abbildung 8).

12.4 Dritter Weg: Drei Welten verzahnt – Ausbildung, Fortbildung und Hochschulbildung

Mit dem Modell Ausbildung Plus Studium (ApS) geht die Versicherungsbranche nochmals neue Wege. Zwar ist die Grundidee, Berufsausbildung und Studium zu verknüpfen, nicht neu. In diesem dritten Ansatz wird jedoch versucht, die vorhandenen Bildungsstrukturen noch konsequenter zu nutzen und intelligent zu verzahnen. Das Modell sieht vor, dass Teilnehmer die ersten Semester ihres Studiums bereits parallel zu ihrer Ausbildung im Rahmen von Fachwirtkursen absolvieren, und zwar als Blockseminare, Abend- und Wochenendunterricht an einem regionalen Berufsbildungswerk oder mediengestützt bei der DVA. Neben dem Studiengang Bachelor of Insurance Management der TH Köln beteiligen sich weitere Hochschulen mit ihren Bachelorangeboten an dem Modell. Auf diese Weise können bestehende Strukturen in idealer Weise genutzt werden: Fachwirtkurse werden an 30 Standorten des BWV in Deutschland angeboten oder onlinegestützt bei der DVA. Über eine Kompetenzfeststellung werden die im Fachwirtkurs erworbenen Kompetenzen durch den BWV Bildungsverband zertifiziert; diese Zertifikate werden von den beteiligten Hochschulen für den Einstieg in das vierte Semester ihres Bachelorstudiums anerkannt. Die Kompetenzfeststellung des BWV Bildungsverbands ist notwendig, da die eigentliche IHK-Fachwirtprüfung mangels erforderlicher Berufserfahrung von den Teilnehmern zu diesem Zeitpunkt noch nicht absolviert werden kann. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, die IHK-Prüfung zum Fachwirt abzulegen, sobald sie die erforderliche Praxiszeit als Prüfungsvoraussetzungen der IHK nachweisen können (siehe Abbildung 9, Seite 96).

Um dieses ApS-Modell ins Leben zu rufen, mussten einige Hürden genommen werden. Die einzelnen Standorte der regionalen Bildungswerke sahen die Gefahr, dass sich in den bestehenden Fachwirtkursen heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsständen bilden würden, die den Lernerfolg der Lehrgangsteilnehmer zum Fachwirt gefährden könnten. Darüber hinaus galt es, veränderte und neue Prozesse, die sich mit diesem Modell ergeben würden, frühzeitig mit den Beteiligten abzustimmen. Mit Blick auf die Anrechenbarkeit der BWV-Kompetenzfeststellung wurden Gespräche mit den beteiligten Hochschulen geführt. Um die Kompetenzfeststellung äquivalent zur Fachwirtanrechnung in den jeweiligen Studienmodellen anerkennen zu lassen, war es förderlich, bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Projektverlauf eine Prüfungsordnung für die Kompetenzfeststellung auszuarbeiten. Damit konnte den Hochschulen verdeutlicht werden, dass eine Prüfungsleistung von den Teilnehmern verlangt wird, die deren Kompetenzniveau als Einstiegsvoraussetzung in das vierte Semester eines Bachelorstudiums valide bescheinigt.

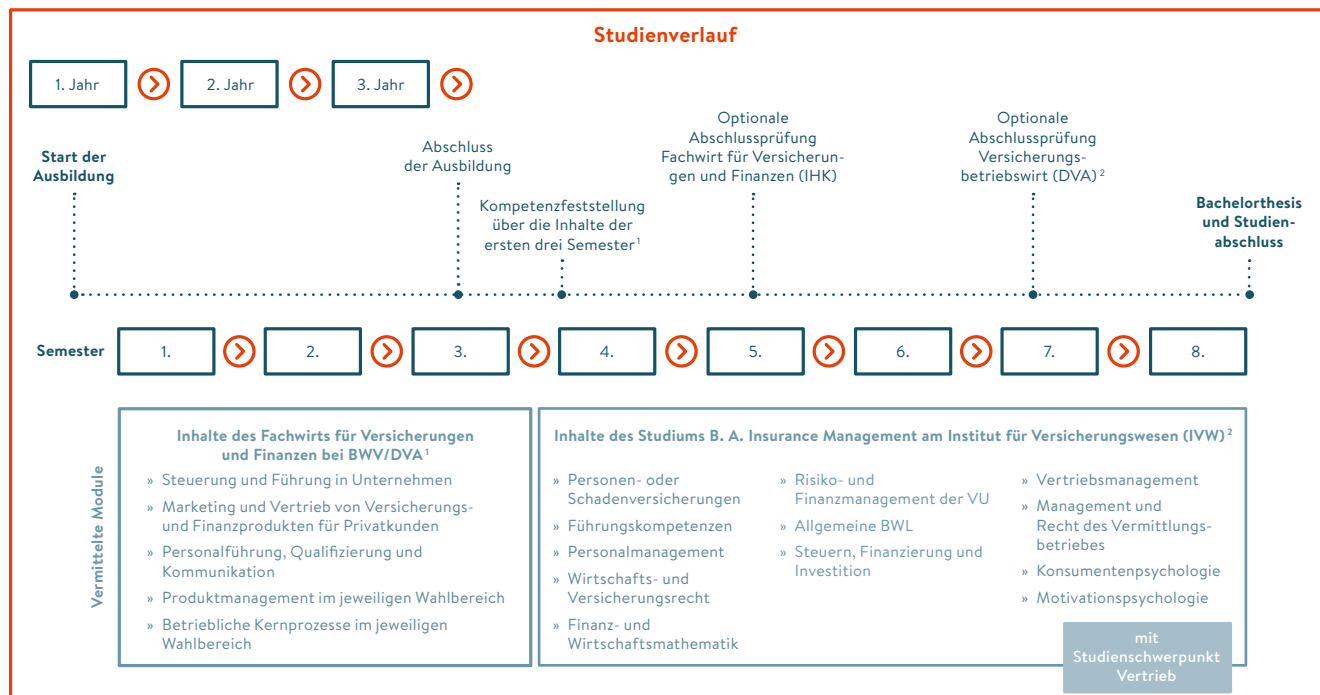
An den geschilderten Hürden lassen sich auch Risiken aufzeigen, die ein solcher Ansatz mit sich bringt. Bestehende Strukturen werden genutzt, aber auch in Teilen

aufgebrochen, wie das Beispiel der Zusammensetzung der Lerngruppen zeigt. Ein bildungspolitisches Risiko birgt auch die BWV-Kompetenzfeststellung, die als Ersatz der etablierten IHK-Fachwirt-Prüfung missverstanden werden könnte. Die aufgrund der fehlenden Berufserfahrung der Teilnehmer notwendige Kompetenzfeststellung dient als Kompetenznachweis, um die in den Fachwirtkursen erworbenen Kompetenzen der Teilnehmer nachweisbar und damit anrechenbar zu machen. Damit soll die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung gefördert werden.

Vorteile und Chancen des beschriebenen Ansatzes liegen auf der Hand. Das Modell unterstützt die Unternehmen bei der Akquise von Auszubildenden, da den Bewerbern ein flächendeckendes Angebot für ein Studium neben der Ausbildung geboten werden kann. Außerdem stehen den Unternehmen mittel- und langfristig gut ausgebildete Absolventen aus zwei Bildungswegen zur Verfügung: dem beruflichen und dem akademischen. Dieses flächendeckende Angebot für die Versicherungsbranche mit über 30 Studienorten in den ersten Semestern kann nur abgebildet werden, da bestehende und in den einzelnen Regionen bewährte Strukturen der Fachwirtkurse konsequent genutzt werden. Das Angebot kann dadurch unabhängig von den Teilnehmerzahlen flexibel genutzt und aufrechterhalten werden.

ABBILDUNG 9: STUDIENVERLAUF AUSBILDUNG PLUS STUDIUM

Verzahnung von Ausbildung, Fortbildung und Hochschulbildung



¹ An den Standorten Berlin und München abweichende Inhalte der Semester 1–3 mit eigenen Modulprüfungen

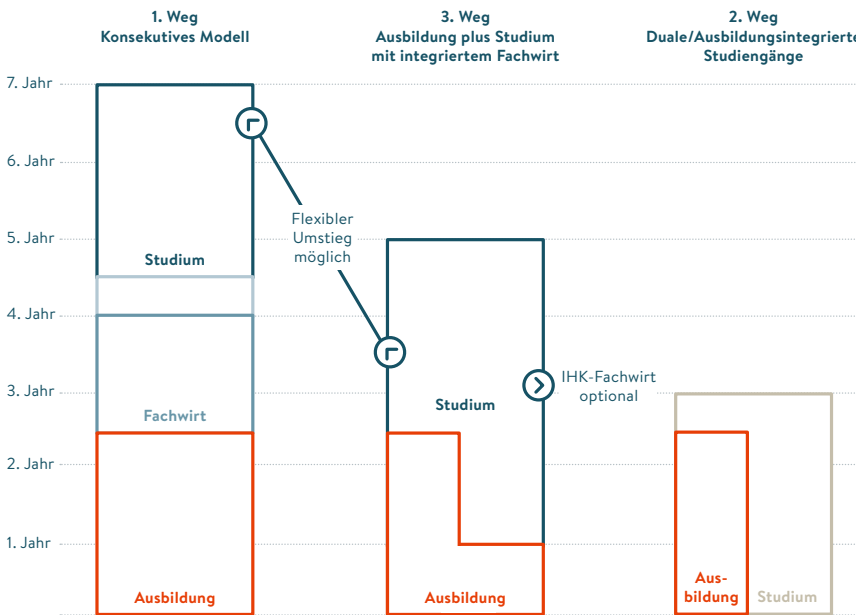
² Nur zutreffend bei Studium an der Technischen Hochschule Köln

Die erste Pilotdurchführung des Modells startet voraussichtlich im September 2019. Ein entscheidender Faktor, um dieses Modell mittel- und langfristig erfolgreich in der Branche zu etablieren, ist die Qualität – sowohl in der Durchführung und Organisation als auch im Lernerfolg der Absolventen.

Mit diesem dritten Ansatz steht der Versicherungswirtschaft ein ungemein flexibles und breites System mit unterschiedlichen Wegen zur Verfügung, das die Teilnehmer dabei unterstützt, in ihrem jeweils eigenen Tempo und ganz nach dem Bedarf der Branche sich weiterzubilden, Abschlüsse anzustreben, ohne sich in Bildungssackgassen zu begeben, und das ihnen Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten eröffnet, die sich den Lebensgestaltungen individuell anpassen lassen. Gleichzeitig werden die vorhandenen Bildungsgänge effizient genutzt, was angesichts der vergleichsweise geringen Anzahl an Mitarbeitern der Branche ermöglicht, eine branchenspezifische, praxisorientierte Aus- und Weiterbildung zur Verfügung zu stellen, die gleichzeitig mit seinen öffentlich-rechtlichen Abschlüssen zur Tätigkeit auch in anderen Branchen befähigt.

ABBILDUNG 10: VERGLEICH DER STUDIENZEITEN DER DREI ANSÄTZE

In drei Geschwindigkeiten zum Bachelor



Quelle: Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V., eigene Darstellung



13

INTEGRATION VON STUDIENELEMENTEN IN DIE BERUFLICHE BILDUNG

13.1 Projektidee

Das Projekt *Integration von Studienelementen in die berufliche Bildung in Sachsen* (ISEBS) entstand aus dem Wunsch und der Notwendigkeit heraus, berufliche und akademische Bildung zusammenzuführen. Insbesondere bei der Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen ist die Notwendigkeit der Integration beider Zugänge seit Langem ein Thema, weil Lehrkräfte berufsbildender Schulen sowohl über praktische berufliche Fähigkeiten verfügen sollten als auch eine fundierte akademische Bildung benötigen. Notwendig werden entsprechende Anstrengungen durch den deutschlandweit zu Recht beklagten Mangel an qualifizierten Bewerbern, insbesondere in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen. Das beruht unter anderem auf einem eklatanten Mangel an Studierenden in diesen Fachrichtungen, welcher einerseits auf die hohen Anforderungen des Studiums und andererseits auf den geringen Bekanntheitsgrad des *Lehramtstyps 5* zurückzuführen ist.

Neben der generellen Zielsetzung der Verbindung von akademischer und beruflicher Bildung verfolgt die Technische Universität (TU) Dresden seit Längerem das Ziel der Öffnung für beruflich Qualifizierte (zum Beispiel Techniker oder Meister). ISEBS ermöglicht nun Lernenden berufsbildender Schulen in Sachsen im Rahmen eines Frühstudiums, Lehrveranstaltungen der TU Dresden zu besuchen. Langfristige Ziele sind, aufseiten der Teilnehmer eine erfahrungsbasierte Entscheidung für oder gegen ein Studium zu ermöglichen und aufseiten der Institutionen eine bessere Verzahnung der beruflichen und der akademischen Bildung zu etablieren. Das Pilotprojekt ist an der Professur für Metall- und Maschinentechnik/Berufliche Didaktik der TU Dresden angesiedelt und wird von der Bertelsmann Stiftung bis 2020 gefördert.



VON
ROLF KOERBER
NADINE MATTHES

BEZÜGE VON ISEBS ZUM MODELL DER STUDIENINTEGRIERENDEN AUSBILDUNG

ISEBS fußt auf dem aus einem Projekt der Bertelsmann Stiftung hervorgegangenen Modell einer *Studienintegrierenden Ausbildung* (SiA) (Bertelsmann Stiftung 2015). In diesem Modell werden Ausbildungs- und Studieninhalte miteinander verzahnt, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern (vergleiche Euler und Severing 2016). In ISEBS werden zwei Ideen des SiA-Modells aufgegriffen:

- » Lernenden von beruflichen Schulen wird – unabhängig ob mit oder ohne Hochschulzugangsberechtigung – die Teilhabe an Lehrveranstaltungen der Hochschule ermöglicht.
- » Die teilnehmenden Lernenden werden durch ein Coaching begleitet, das darauf zielt, Erfahrungen zu reflektieren und auf dieser Basis eine Entscheidung für (oder auch gegen) ein (bestimmtes) Studium treffen zu können.

GESTALTUNG DER INTEGRATION VON STUDIENELEMENTEN IN DIE AUSBILDUNG

Grundlage von ISEBS bildet das an der TU Dresden bereits etablierte Konzept des Frühstudiums. Dieses richtete sich jedoch bislang an Schüler von Gymnasien. Im Rahmen von ISEBS wurde das Frühstudium für die Lernenden der berufsbildenden Schulen geöffnet.

Die Frühstudierenden können an ein bis zwei universitären Veranstaltungen im regulären Lehrbetrieb der Universität teilnehmen. Pro Semester können damit – abhängig von der gewählten universitären Lehrveranstaltung – zwischen 4 und 7 ECTS erworben werden, die in einem späteren Studium voll angerechnet werden. Neben Wissenszuwachs und Erfahrungen ermöglicht das Frühstudium demnach auch eine Verkürzung der Gesamtausbildungs- beziehungsweise Studienzeit.

Zusätzlich zu der Möglichkeit, an Lehrveranstaltungen im Rahmen des Frühstudiums teilzunehmen, erhalten ISEBS-Teilnehmende ein begleitendes Berufs- und Laufbahncoaching. Im Rahmen dieses Coachings wird die Entscheidung für bestimmte Veranstaltungen unterstützt, und während der Vorlesungszeit werden Unterstützungen bei organisatorischen und inhaltlichen Fragen sowie zur Prüfungsvorbereitung angeboten. Die Erkenntnisse aus den Coaching-Gesprächen sollen auch dazu dienen, die Ausgestaltung der folgenden Durchgänge zu verbessern.

Die Projektdauer umfasst insgesamt vier Durchgänge beziehungsweise Semester (2018–2020). Während dieser Zeit soll die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines Konzepts erfolgen, und auch Netzwerkstrukturen sollen etabliert werden, die eine dauerhafte Implementierung vorbereiten. Die Evaluation des Pilotprojekts durch die Erhebung qualitativer und quantitativer Aspekte zur Beteiligung an ISEBS erfolgt dabei im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.

13.2 Erfahrungen aus der Umsetzung

GEWINNUNG VON BERUFSBILDENDEN SCHULEN UND SCHÜLERN

Eine Verzahnung von Ausbildung und Studium ist vor allem dort sinnvoll, wo es bereits inhaltliche Überschneidungen gibt. Daher wurden die gewerblich-technischen beruflichen Schulen in Dresden ins Auge gefasst: Insgesamt fünf in und um Dresden befindliche Schulen der Fachbereiche Technik und Wirtschaft,

Elektrotechnik, Bautechnik und Agrartechnik konnten für eine Kooperation gewonnen werden.

Für die beiden ersten Projektdurchgänge erfolgte das Werben von Teilnehmenden unter den Bedingungen und organisatorischen Gestaltungsspielräumen der jeweiligen berufsbildenden Schule. Die Vorauswahl für die Teilnahme erfolgte daher größtenteils durch die Lehrkräfte – im Anschluss unterstützt durch Beratungs- und Auswahlprozesse seitens der TU Dresden.

Im Rahmen der bisherigen Projektlaufzeit konnten allein durch Informationsveranstaltungen etwa 600 Schüler und 200 Lehrkräfte über das Projekt informiert werden. Zwölf Prozent dieser Schüler interessierten sich näher für das Projekt. 24 Schüler konnten bislang als Teilnehmer für ISEBS gewonnen werden.

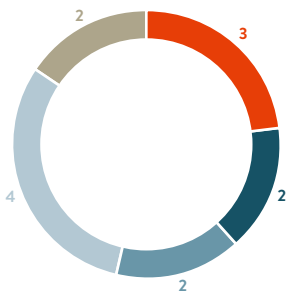
ISEBS-TEILNEHMENDE – ZAHLEN UND FAKTEN

Im Pilotsemester (Wintersemester 2017/18) nahmen insgesamt 11 und im anschließenden Sommersemester 2018 13 Schüler teil, worunter sich im Sommersemester drei „Wiederholer“ aus dem Wintersemester befanden. Knapp über 25 Prozent der Teilnehmenden waren weiblich.

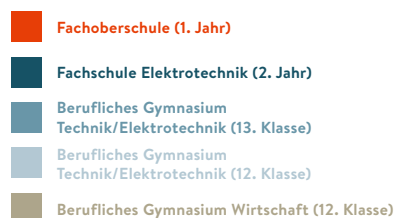
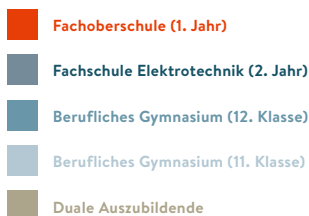
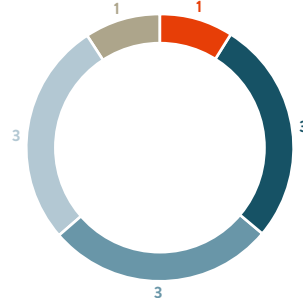
Im Pilotsemester konnten neben beruflichen Gymnasiasten Lernende der Fachoberschule und Fachschule gewonnen werden. Im zweiten Semester stieg die Zahl der Lernenden, die keine direkte universitäre Hochschulzugangsberechtigung erwerben, auf über 50 Prozent der Teilnehmenden. Besonders interessant ist hier die erstmalige Gewinnung dual Auszubildender.

ABBILDUNG 11: AUSPRÄGUNG DER EINZELNEN BERUFLICHEN SCHULARTEN IM PILOT- UND FOLGESEMESTER

Schularten der Teilnehmenden
Wintersemester 2017/2018



Schularten der Teilnehmenden
Sommersemester 2018



Quelle: eigene Erhebung

Die ersten Projekterfahrungen zeigen, dass Lehrkräfte dazu tendieren, aus ihrer Sicht studiengeeignete Schüler auszuwählen. Dies führte dazu, dass im Projekt innerhalb des Pilotsemesters überwiegend Schüler teilnahmen, welche bereits zu diesem Zeitpunkt oder spätestens mit dem Abschluss der berufsbildenden Schule eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Aus diesem Grund war es im zweiten Durchlauf ein besonderes Anliegen, die Schulen zu motivieren, auch Schüler ohne Hochschulzugangsberechtigung auf die Möglichkeit des Frühstudiums aufmerksam zu machen. Dabei erwies sich das Format einer Informationsveranstaltung an den Projektschulen, gebündelt für eine gesamte Jahrgangsstufe eines Ausbildungsganges beziehungsweise eine Klasse im Rahmen einer Unterrichtsstunde als besonders effektiv. Denn der obligatorische Faktor der Veranstaltung ermöglichte es, alle Schüler einer Jahrgangsstufe anzusprechen, ohne dass eine Einschränkung durch Vorauswahl der Lehrkräfte erfolgte. So konnten für das Sommersemester 2018 auch zwei dual Auszubildende gewonnen werden.

BEDEUTUNG DER VERORTUNG UND ART DES LERNORTS

Im Pilotsemester verteilten sich die Frühstudierenden zahlenmäßig nahezu gleichmäßig auf die Kooperationsschulen. Erste Erfahrungen zeigen jedoch, dass eine günstige Verkehrsanbindung von Schule, Wohnort und gegebenenfalls Ausbildungsbetrieb ein entscheidender Faktor ist, um sich für den Besuch universitärer Lehrveranstaltungen zu entscheiden.

Ein Großteil der Teilnehmenden besuchte Lehrveranstaltungen außerhalb der Unterrichtszeit. Frühstudierende, welche Veranstaltungen während der Unterrichtszeit wählten, wurden in Absprache mit den verantwortlichen Lehrkräften vom Unterricht freigestellt. Die Ausbildungsunternehmen der für das Sommersemester 2018 gewonnenen dual Auszubildenden ermöglichten ebenfalls die wöchentliche Teilnahme an den 90-minütigen Vorlesungen, während der Arbeitszeit. Dies kann als Indiz der positiven Wahrnehmung und Unterstützung von ISEBS gedeutet werden. Die Auszubildenden gaben zudem die Rückmeldung, dass der Besuch der Vorlesungen innerhalb der Arbeitszeit besser zu organisieren ist als während der Schulzeit. Sie begründeten dies damit, dass der Aufwand, die in der Unterrichtszeit benotungsrelevanten Inhalte nachzuarbeiten, unverhältnismäßig sei. Im Unternehmen hingegen konnten Arbeiten, in dem Fall Programmierarbeiten, ohne größere Umstände für den Zeitraum der Vorlesung unterbrochen und danach wieder aufgenommen werden. In der Regel erfolge dies sogar – durch die Unterbrechung – erfrischt und motivierter. Auf diese positiven Rückmeldungen kann in den künftigen Werbemaßnahmen zurückgegriffen werden.

UMFANG UND INTEGRATION DER STUDIENELEMENTE

Die von den Teilnehmenden der ersten beiden Durchgänge gewählten Lehrveranstaltungen fanden vornehmlich außerhalb der Unterrichts- und Ausbildungszeiten statt. In der Regel beinhaltete dies eine Vorlesung (90 Minuten) pro Woche und gegebenenfalls eine Übung.

ISEBS verfolgt grundsätzlich den Ansatz, inhaltlich und organisatorisch abgestimmte Studienelemente in die berufliche Bildung zu integrieren. Besonders die inhaltliche Verzahnung der akademischen mit der beruflichen Bildung soll durch ein gezieltes Auswahlprozedere der Studienelemente gewährleistet werden. Die Erfahrungen aus den ersten beiden Durchgängen zeigen, dass die inhaltliche Auswahl von Lehrveranstaltungen jedoch von anderen Motiven der Teilnehmenden beeinflusst wird:

- » generell Studienerfahrungen sammeln
- » Einblicke in verschiedene Studiengänge erlangen und eine Studienentscheidung treffen
- » Erwerb von Leistungspunkten für ein späteres Studium
- » (als spezielle Motivation für Studienabbrecher): neuer Versuch mit dem Hintergrund der Erfahrung als Auszubildende

Eine Affinität der Ausbildungs- und Vorlesungsinhalte war bei 19 der insgesamt 24 Teilnehmenden gegeben. Vier der Frühstudierenden wählten einen fachfremden Studiengang mit dem Ziel, einen Einblick in mögliche Studiengänge zu erlangen – in diesen Fällen einen Einblick in ein Lehramtsstudium.

Laut Teilnehmenden-Befragung betrachtet rund die Hälfte das Frühstudium als eine sinnvolle Überschneidung/Ergänzung zu schulischen Inhalten. Interessant ist auch die Rückmeldung, dass zum Teil thematisch identische Inhalte in Vorlesung und Ausbildung vermittelt wurden. Allerdings hatten die Teilnehmenden in keinem Fall das Bedürfnis, die Unterrichtsinhalte durch die Vorlesung zu ersetzen – sie betrachteten sie vielmehr als gute Ergänzung. Erst durch das Vorwissen, das sie in der Schule erworben hätten, sahen sie sich in der Lage, an der Vorlesung mit Gewinn teilzunehmen. Die Teilnehmer bewerteten die Dopplung der Inhalte demnach nicht negativ, sondern sahen einen Vorteil darin, die Inhalte noch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Teilweise lieferte die Universität auch erst die theoretischen Grundlagen zu Themen der beruflichen Ausbildung (zum Beispiel zum Programmieren).

ERSTE BEWERTUNGEN UND ERGEBNISSE DER ISEBS-TEILNEHMENDEN

Die Möglichkeit, an den Prüfungen der Vorlesungen teilzunehmen, haben (soweit erfasst) sechs Frühstudierende wahrgenommen. Die Ergebnisse des ersten Durchgangs liegen dazu vor: Die Teilnehmenden bestanden die Prüfungen mit guten bis sehr guten Leistungen.

Neben den Inhalten standen in den Coaching-Gesprächen mit den Frühstudierenden als positive Erfahrungen vor allem auch Erkenntnisse über das Studium allgemein im Vordergrund. Es handelt sich dabei um Erfahrungen zur Überschaubarkeit des Studienplans und damit einhergehend das eigene Zutrauen, ein Studium zu schaffen. Auch die generelle Erfahrung dazu, was sich hinter einem Studium verbirgt (zum Beispiel Anspruch, Ablauf und Inhalte) wurde gerade von Schülern ohne Studienerfahrungen im Elternhaus oder Familienkreis (Erststudierende) besonders positiv hervorgehoben. Nicht immer ist vor dem Hintergrund dieser Ziele ein Verzählen der Ausbildungs- und Studieninhalte möglich und nötig.

13.3 Resümee und Ausblick

Die Integration der Studienelemente in die berufliche Bildung im Rahmen des Projektes kann nur schrittweise erfolgen: Zuerst standen das Informieren und Interessieren aller Beteiligten (Schüler sowie Lehrende der beruflichen Schulen, Unternehmen und Fachfakultäten der Universität) im Vordergrund. Dann folgte die Begleitung der Teilnehmenden bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen nach ihrer Interessenslage und unabhängig von inhaltlichen Vorgaben. In einem kommenden zweiten Schritt wird nun die Absicht verfolgt, die Zahl der Teilnehmenden zu erhöhen sowie mehr zu Ausbildungsinhalten affine Lehrveranstaltungen

anzubieten. Sofern hinreichend viele Teilnehmende akquiriert werden können und die organisatorischen Abläufe erprobt sind, ist die geplante enge inhaltliche und organisatorische Abstimmung der Studien- und Ausbildungsinhalte im nächsten Schritt vorgesehen. Die Möglichkeit wechselseitiger Anerkennung von Leistungen an den jeweiligen Lern- beziehungsweise Studierorten stellt hierbei die angestrebte Zielstellung dar (vergleiche Koerber und Herwig 2012).

Gegenstand gegenwärtiger Projektarbeit ist es nun, die organisatorischen Gegebenheiten des Frühstudiums so anzupassen, dass dieses als Instrument zur Integration von Studienelementen in der Ausbildung nutzbar ist. Neben der rechtlichen Voraussetzung, der Öffnung des Frühstudiums generell für Schüler aller Schularten, auch und gerade der berufsbildenden, steht das optimale Abstimmen möglicher Studieninhalte im Mittelpunkt der Bemühungen.

Ebenso machen die Umsetzung der Projektidee und die Nachhaltigkeit den Ausbau eines weit verzweigten Netzwerks notwendig. So ist die Verbindung zwischen berufsbildenden Schulen und Hochschule zu etablieren beziehungsweise auszubauen und zu stärken, sodass – aufbauend auf dem Interesse beider Seiten – solide, verlässliche und dauerhafte Strukturen geschaffen werden. An den berufsbildenden Schulen müssen die Ziele sowie Hintergründe einer Verknüpfung beruflicher und akademischer Inhalte vermittelt sowie Bereitschaft und Bedingungen für ein Frühstudium geschaffen werden – sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern. Überdies müssen auch die Ausbildungsunternehmen in die Netzwerkarbeit einbezogen werden. Sowohl die Konzeption von Lehrerfortbildungen als auch die Akquise dual Auszubildender in Unternehmen stehen daher im Fokus der nächsten Projektphase.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung im Rahmen von ISEBS deutet sich (neben einigen organisatorischen Veränderungen) vor allem durch ein verändertes Bewusstsein der Teilnehmenden und auch der beteiligten (schulischen und universitären) Lehrkräfte an: Vor allem die Schüler sehen das Angebot eines Frühstudiums sowohl als persönliche als auch als generelle Wertschätzung beruflicher Ausbildung. Das Interesse ist auf beiden Seiten groß, sodass wir davon ausgehen, in der Projektlaufzeit weitere interessante Ergebnisse zu erhalten und eine nachhaltige Wirkung zu entfalten. So nimmt die Studienberatung berufsbildende Schulen stärker als Zielgruppe wahr, und es wird über gezielte Qualifizierungsprogramme für Techniker und Meister nachgedacht.

AUSBLICK



14

STATUS QUO UND PERSPEKTIVEN

In Deutschland waren die akademische und die berufliche Bildung lange Zeit deutlich voneinander getrennt. Grundlegend für diese Trennung war ein gegliedertes Schulsystem, das eine Kanalisierung der Abiturienten in die Hochschulen und der Absolventen von Schulen unterhalb des Gymnasiums in eine Berufsausbildung vorsah. Die Separierung setzte sich fort in der Scheidung eines akademischen Arbeitsmarktes von einem in Deutschland deutlich ausgeprägten Facharbeitsmarkt. Diese traditionelle Dichotomie der Bildungswege ist heute zwar durch vielfältige Übergangsmöglichkeiten zwischen den Sektoren relativiert worden, wurde bislang jedoch erst in Ansätzen durch gemeinsame Bildungsangebote von beruflicher und akademischer Bildung ergänzt.

Obwohl sowohl von Jugendlichen als auch Unternehmen prinzipiell eine Nachfrage nach berufsnahen Ausbildungsgängen besteht, die berufliche wie wissenschaftliche Kompetenzen vermitteln, bleibt das Angebot quantitativ wie qualitativ zurück.

- » Das einzige verbreitete hybride Modell mit einer Verzahnung von Studium und Ausbildung ist das duale Studium. Bei ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen werden zugleich ein beruflicher und ein akademischer Abschluss in einem Bildungsgang erworben, in der praxisintegrierenden Variante nur ein Hochschulabschluss mit erweiterten betrieblichen Praxisphasen.
- » Vor allem im Bereich der privaten Hochschulen finden sich weitere hybride Formate, die zwar den Anforderungen an ein Hochschulstudium entsprechen, die es aber nicht zu einer mehr als formalen Kooperation der Lernorte bringen und die die spezifischen Lerninhalte der Lernorte nicht integrieren. Hier finden sich vor allem ausbildungs- oder berufsbegleitende Studiengänge, in denen neben einer Berufsausbildung parallel ein Bachelorabschluss erworben beziehungsweise neben der Berufstätigkeit ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert wird.



VON
DIETER EULER
ECKART SEVERING

Die bestehenden Optionen der Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung werden immer wieder als Meilensteine auf dem Weg zu einem offenen berufsnahen Bildungssystem angeführt. Zugleich führen sie zu neuen Fragen:

- » Sind Optionen wie das duale Studium nicht nur prinzipiell, sondern auch praktisch für alle Interessenten realisierbar? Beim dualen Studium übersteigt die Nachfrage von Schulabsolventen bei Weitem das Angebot. Die Steigerungsraten sowohl der Zahl der Angebote als auch der Studierenden sind beachtlich, aber gering im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden (2016: insgesamt rund 100.000 dual Studierende, davon knapp drei Viertel in der praxisintegrierenden Variante [BIBB 2017]).
- » Wie können die Optionen in stabile Entscheidungen der Schulabsolventen münden, sodass sie die Bildungswege motiviert verfolgen und Ausbildungsbeziehungsweise Studienabbrüche vermieden werden? Trotz zahlreicher Angebote einer Studien- und Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen zeigen sich die Studien- und Berufsvorstellungen der Schulabsolventen häufig fragil und unsicher. Die Entscheidungen für eine Berufsausbildung oder ein Studium erfolgt zumeist nicht erfahrungsbasiert. Es werden dann jene Bildungswege präferiert, die noch alle Optionen offenhalten oder ein hohes Prestige besitzen. Entsprechend hoch ist das Risiko einer Korrektur in Form eines Studien- oder Ausbildungsabbruchs.
- » Wie lassen sich die beruflichen und akademischen Bildungsphasen so verzahnen, dass zeit- und kostenaufwendige Wiederholungen und Überschneidungen vermieden werden? Der Konsekutivweg ist in der Regel mit mehr oder weniger vielen curricularen Überschneidungen und Redundanzen verbunden, weshalb sich dieser Weg bis zum Studienabschluss zeitraubender und bildungsökonomisch entsprechend aufwendiger gestaltet.
- » Dabei ist besonders auf eine Zielgruppe hinzuweisen, die bislang keine besondere Aufmerksamkeit in der bildungspolitischen Diskussion genossen hat: leistungsfähige Absolventen mit einem mittleren Bildungsabschluss. Nach einer Schulabgänger-Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 2012 plant fast ein Fünftel von ihnen, nach der Berufsausbildung ein Studium aufzunehmen (Friedrich 2013, S. 5). Sollen diese Studienaspiranten auf die bestehenden langwierigen Wege des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung verwiesen werden, oder ließen sich für sie neue Wege der Verbindung von Ausbildung und Hochschulzugang eröffnen?

14.1 Zum Modell

Das in diesem Band in vielen Facetten beschriebene *Modell der studienintegrierenden Ausbildung* setzt an diesen offenen Fragen an. Es ergänzt bestehende Modelle der Verbindung von Berufsbildung und Studium, deren unverändert separierte Lernorte einen hohen, oft unterlassenen Abstimmungsbedarf erfordern und unnötig hohe Anforderungen stellen und die für viele grundsätzlich interessierte Jugendliche wie Betriebe daher kaum zugänglich sind.

Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung trifft eine Bedarfslage sowohl von Schulabsolventen als auch von vielen Unternehmen, die Fachkräftenachwuchs suchen:

- » Es bietet jugendlichen Schulabsolventen die Möglichkeit, den eigenen Studienwunsch auf der Grundlage konkreter Erfahrungen zu überprüfen, gegebenenfalls zu konkretisieren und ihre Berufsausbildungs- und/oder Studienentscheidung erfahrungsbasiert zu treffen. Das Modell soll die be-

reits bestehenden Verbindungen von beruflicher und akademischer Bildung nicht ersetzen, sondern um eine weitere Möglichkeit bereichern. Es will den Jugendlichen Studien- und Ausbildungsentscheidungen ermöglichen, die auf der Grundlage von konkreten Erfahrungen in beiden Bildungssektoren getroffen werden. Und es sieht Bildungswege vor, bei denen die Verzahnung von beruflichen und akademischen Studieninhalten möglichst überschneidungsfrei erfolgt.

- » Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung kann aus der Perspektive eines Unternehmens für unterschiedliche Aufgabenfelder funktional und daher attraktiv sein. So führen veränderte Produktions- und Dienstleistungsprozesse zu neuen, hybriden Kompetenzanforderungen an die Beschäftigten. Facharbeit erfordert in vielen Berufen sowohl anspruchsvolle praktische Fertigkeiten als auch intensive Wissensarbeit. Durch die Verbindung von beruflichen und akademischen Bildungsphasen können entsprechende Kompetenzprofile entwickelt und insbesondere in Schnittstellenfunktionen in betrieblichen Arbeitsprozessen nutzbar gemacht werden. Unternehmen haben dabei prinzipiell unterschiedliche Möglichkeiten, die geforderten Kompetenzprofile im Spektrum von Berufsausbildung, Fortbildung und Studium zu rekrutieren. Dabei wird es im Rahmen der demografischen Entwicklung für sie wesentlich sein, alle Optionen auszuschöpfen. Die studienintegrierende Ausbildung könnte hier eine neue Option zur Gewinnung von Schulabsolventen mit einem spezifischen Profil darstellen.

14.2 Zum Reformbedarf

Soll das bildungspolitische Postulat einer Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung nicht nur ein Lippenbekenntnis bleiben, sondern gelebte Realität werden, dann reicht die Förderung von Durchlässigkeit von der Berufsbildung in das (damit schon implizit als höherwertig eingeschätzte) Studium nicht aus. Vielmehr sind Modelle zu entwickeln, die über eine Verzahnung beider Bildungsbereiche eine gleichwertige Rolle zuordnen.

Es besteht ohne Frage ein Bedarf nach bildungspolitisch-praktischen Reformen, die die Grundlagen der Umsetzung dieses und anderer, vergleichbarer Modelle schaffen. Dieser Bedarf aber wird überdeckt, wenn die Diskussion um Berufs- und Hochschulbildung an einer überhöhten – und letztlich veralteten – scharfen Trennung der beiden Bildungsbereiche festhält. Die Herausforderung besteht darin, den Bereich, in dem sich Hochschul- und Berufsbildung überschneiden, zu gestalten. Nur so lassen sich anspruchsvolle Berufsausbildungen mit beruflich orientierten Studiengängen verknüpfen – in curricularer, zeitlicher und institutioneller Hinsicht.

DIE REFORMAGENDA SOLLTE MEHRERE PUNKTE BERÜCKSICHTIGEN

Der zentrale Punkt ist: *Es sollten die Entwicklung und die Implementation exemplarischer Modelle einer Verzahnung von Berufsbildung und Hochschulbildung gefördert und wissenschaftlich begleitet werden.* Bisherige Umsetzungen beruhen auf der Initiative einzelner Stiftungen, Unternehmensverbände oder Bildungseinrichtungen. Eine weitere Ausbreitung setzt bildungspolitische Unterstützung und Rahmung voraus – denn es ist auf lange Sicht zu aufwendig und nicht erfolgsträchtig, wenn jeweils auf Ebene der partikularen Realisierungen des Modells alle Rahmenbedingungen ausgehandelt und sichergestellt werden müssen – von der Ausleuchtung

rechtlicher Grauzonen über die Entwicklung von Qualitätskriterien bis zur Vermarktung des Modells gegenüber Schulabsolventen wie Unternehmen, Verbänden und Kammern. Der aktuelle Koalitionsvertrag sieht – wohl unter Bezug auf erste Planungen zur Umsetzung des Modells – bereits eine Förderung von Formen höherer Berufsbildung vor. Dieser Ankündigung sind aber bisher noch keine klar erkennbaren Initiativen oder Programme auf Bundesebene gefolgt. Vorschläge zu neuen hochschulaffinen Titulierungen im Bereich der Berufsausbildung können dabei hilfreich sein, ersetzen allein aber noch nicht die Entwicklung hybrider Bildungsformate und übergreifender Bildungsinhalte.

Daneben stehen auf der Agenda flankierende Punkte, bei deren Umsetzung die Bundesländer eine wesentliche Rolle spielen werden (Bertelsmann Stiftung 2015):

- » Angelehnt an eine Empfehlung des Wissenschaftsrates ist der Öffnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) so anzupassen, dass in allen Bundesländern mit dem erfolgreichen Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung auch die Hochschulzugangsberechtigung verliehen wird – also ohne die bislang vorgesehene, in der Regel dreijährige Berufserfahrung. Entsprechend kann (nach erfolgreich absolvierter Berufsausbildung) eine Eignungsfeststellung über den Zugang zu einem Studium entscheiden. Die bisher geforderte Phase der Berufstätigkeit birgt das Risiko, dass der Abstand zu den in einem Studium geforderten Lern- und Denkformen wächst und auf diese Weise die Studierfähigkeit zumindest nicht gefördert wird.
- » In vielen Bundesländern gibt es bereits die Möglichkeit, die (fachgebundene) Hochschulzugangsberechtigung während der Berufsausbildung zu erwerben. Die Regelungen dafür sind jedoch meist schwer zu durchzuschauen. Die Bundesländer sollten ihre Wege zum ausbildungsbegleitenden Erwerb der Fachhochschulreife vereinheitlichen, weiter öffnen und besser bewerben. Dies kann zum Beispiel dadurch erfolgen, dass der besondere Vorzug des gleichzeitigen Erwerbs von Ausbildungsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung hervorgehoben wird. Darüber hinaus sollten sie ihre Angebote zu einer eigenständigen „Marke“ entwickeln, deren Außendarstellung auch der Erhöhung der Attraktivität der Berufsbildung dienen kann – wie das die Schweiz mit der *Berufsmaturität* und Österreich mit der *Berufsreifeprüfung* tun.
- » Insbesondere der Zugang und Einstieg in Studienprogramme mit akademisch-wissenschaftlichem Profil sind für beruflich Qualifizierte mit hohen Hürden verbunden. Diese sollten abgebaut werden: Angelehnt an eine Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses soll die vorgesehene Eignungsfeststellung bei Ausbildungsabsolventen ohne Hochschulzugangsberechtigung verstärkt auch „die durch Berufsbildung und Berufspraxis erworbenen studienrelevanten Kompetenzen“ umfassen. Entsprechend sind Inhalte und Instrumente der Eignungsfeststellungen so zu verändern, dass sie den vorgängigen Bildungsverläufen gerecht werden. In akademisch-wissenschaftlich profilierten Studiengängen soll die Studieneingangsphase Angebote vorsehen, die beruflich Qualifizierten den Einstieg in die für sie häufig ungewohnten Lernkulturen erleichtern. Dazu zählen unter anderem Brückenkurse, Beratungs- und Mentoring-Angebote, Kurse, die eng an die beruflichen Erfahrungen anknüpfen, sowie eine Studienorganisation, die auch ein berufsbegleitendes Studium ermöglicht. Ebenfalls angelehnt an eine Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses sollen bestehende Formen zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf affine Hochschulstudiengänge ausgedehnt und durch neue erweitert werden. Die Anrechnungsverfahren sollten übergreifend, transparent und rechtssicher geregelt werden. So können sich die Bewerber vorbereiten, und Ergebnisse sind auch wirklich nachvollziehbar.

Reformen an der Nahtstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung fallen auch deswegen schwer, weil die bildungspolitisch verantwortlichen Akteure schwer zu ermitteln und zu adressieren sind: Die markante Trennung zwischen Berufsbildung und Studium offenbart sich nicht nur in entgegengesetzten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen, sondern setzt sich in einer Trennung der bildungspolitischen Institutionen und Zuständigkeiten fort. Das behindert eine stärkere Kooperation zwischen Berufsbildungs- und Hochschulpolitik.

- » Auf der bildungspolitischen Ebene der Bundesländer sind die Wissenschaftsministerien zuständig für die Landeshochschulpolitik. Ihnen gegenüber stehen die Kultus-, Arbeits- und Wirtschaftsministerien mit ihrer arbeitsteiligen Zuständigkeit für die Berufsbildung. In wenigen Bundesländern wurden die Kultus- und Wissenschaftsministerien zusammengeführt. Hier besteht dann die Trennung zwischen den entsprechenden Abteilungen. So auch auf Bundesebene: Hier sind im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwei getrennte Abteilungen für Hochschul- und Berufsbildungspolitik zuständig. Eine engere Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung erfordert intensivere Formen der Abstimmung zwischen den politisch verantwortlichen Akteuren auf Bundesebene.
- » Grundsätzlich gilt das auch für die institutionellen Akteure aus dem bildungspolitischen Umfeld. Die Stakeholder der Berufsbildung (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kammern, Verbände) engagieren sich zwar auch in der Hochschulbildung, aber nicht alle in enger Abstimmung zwischen den einzelnen Bereichen. Gleiches gilt für die Institutionen und Verbände der Hochschulpolitik in Bezug auf die Berufsbildung. Beginnend mit den Gutachten des Wissenschaftsrates zur Fachkräftesicherung zeichnet sich hier jedoch seit einigen Jahren eine Veränderung ab.

Obwohl die gegenseitige Durchdringung zwischen dem unteren Rand der Hochschulbildung sowie dem oberen Rand der beruflichen Bildung zunimmt und obwohl sich hybride Bildungsgänge zwischen Berufs- und Hochschulbildung ausweiten, ist eine integrierte Reformstrategie in Deutschland nicht in Sicht. Zwar kennen die Reformdiskussionen auf beiden Seiten vergleichbare Themen – Kompetenzorientierung statt bloßer Wissensvermittlung, Gestaltung von Modularisierung beziehungsweise Ausbildungsbausteinen, Verringerung von Abbrüchen –, sie behandeln diese aber zumeist ohne Bezug aufeinander.

Es ist deshalb notwendig, die bildungspolitischen Aufgaben und Zuständigkeiten im Überschneidungsbereich zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung genau zu definieren und institutionell zu verankern. Aus dem Neben- und gelegentlichen Gegeneinander muss auch in der Bildungspolitik ein Miteinander entstehen. Nur so lassen sich die Potenziale einer Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung optimal ausschöpfen.

15

ANHANG

15.1 Literaturverzeichnis

ZU 02: DIETER EULER UND ECKART SEVERING – SEITE 7

AGBB, *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010)*. Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.

AGBB, *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014)*. Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: Bertelsmann.

AGBB, *Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018)*. Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld: Bertelsmann.

Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M. & Wieck, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3. Hannover: DZHW.

Bergerhoff, J. N., Hemkes, B., Seegers, P. K. & Wiesner, K.-M. (2017). Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studierenden – Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Bonn: BiBB. Zugriff am 01.10.2018 unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8323>

BiBB, *Bundesinstitut für Berufsbildung (2018)*. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BiBB.

CHE, *Centrum für Hochschulentwicklung* (2018). Studieren ohne Abitur – Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. Zugriff am 01.10.2018 unter: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/>

Deutscher Bildungsrat (1974). Empfehlungen der Bildungskommission – Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdruckerei.

Drexel, I. (2012). Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In Kuda, E., Strauß, J., Spöttl, G., Kaßbaum, B. (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 36–51). Hamburg: VSA.

Euler, D. (2014). Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110: 321–334.

Euler, D. & Severing, E. (2015). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Euler, D. & Severing, E. (2017). Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Flake, R., Malin, L. & Risius, P. (2017). Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. *IW-Trends* 3. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Hemkes, B. (2018). Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit. *bwp@* 34: 1–23. Zugriff am 01.10.2018 unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule* 4. Hannover: DZHW.

Institut für Demoskopie, McDonald's Deutschland (Hrsg.) (2015). Die McDonald's Ausbildungsstudie 2015. Allensbach.

KMK, *Kultusministerkonferenz* (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6.3.2009.

Kupfer, F., Kolter, C. & Köhlmann-Eckel, C. (2014). Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, Heft 152. Bonn: BIBB.

Langfeldt, B. (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? *bwp@* 34: 1–20. Zugriff am 01.10.2018 unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf

Rauner, F. (2018). Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege. Berlin: LIT Verlag.

Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (2017). Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Forum Hochschule 4. Hannover: DZHW. Zugriff am 01.10.2018 unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201704.pdf

Schuchart, C., Keßler, C., Scheidt, B. & Buchwald, P. (2016). Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekundarstufe II unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe. In Faulstich-Wieland, H., Rahn, S., Scholand, B. (Hrsg.), Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@ Spezial 12: 1–28. Zugriff am 28.08.2017 unter: http://www.bwpat.de/spezial12/schuchart_etal_bwpat_spezial12.pdf

Severing, E. (2018). Durchlässigkeit der Berufsbildung. In Arnold, R., Lipsmeier, A., Rohs, M. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff am 04.03.2019 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_4-1

Tiemann, M. (2013). Wissensintensität von Berufen. In Severing, E., Teichler, U. (Hrsg.), Akademisierung der Berufswelt? (S. 61–82). Bielefeld: Bertelsmann.

Weiß, R. (2016). Duale Studiengänge – Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In Faßhauer, U., Severing, E. (Hrsg.), Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis (S. 21–28). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A. (2014). Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G. (Hrsg.), Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (S. 145–171). Wiesbaden: Springer VS.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kerst, C. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Hannover: DZHW. Zugriff am 01.10.2018 unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/nichttraditionelle/2017>

ZU 03: ERNST DIETER ROSSMANN – SEITE 15

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In Lemmermöhle, D., Hasselhorn, M. (Hrsg.), Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). Durchlässigkeit im Bildungssystem – Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn: BIPP.

Brümmer, K., Chvosta, A. & Oertel, S. (2016). Die Institutionalisierung dualer Studiengänge: Hintergründe, Verlauf und Entwicklung. In Faßhauer, U., Severing, E. (Hrsg.), Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis (S. 63–80). Bielefeld: Bertelsmann.

Euler, D. & Severing, E. (2017). Die Gründung einer „Beruflichen Hochschule Hamburg“ – Vorbereitung und Meilensteine (Gutachten). St. Gallen.

Lenzen, D. (2017). Zwischen Differenzierung und Entropie. *Forschung und Lehre* 24(10): 872–875.

Meyer, R. & Beutnagel, B. (2018). Programmatik versus Realität: Vermittlung von Theorie und Praxis in hybriden Bildungsformaten. *Berufsbildung* 170: 19–20.

Weiß, R. (2016). Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und allgemeiner Bildung. In Faßhauer, U., Severing, E. (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 21–38). Bielefeld: Bertelsmann.

Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Darmstadt.

ZU 04: ANDRÄ WOLTER – SEITE 21

AGBB, *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: Bertelsmann.

AGBB, *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: Bertelsmann.

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungsschema: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In Lemmermöhle, D., Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.

Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M. & Wieck, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. *Forum Hochschule* 3. Hannover: DZHW.

Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? *Journal for Labor Market Research* 48(2): 97–112.

Banscherus, U., Bernhard, N. & Graf, L. (2016). *Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Banscherus, U. & Wolter, A. (2015). Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S., Bohmeyer, A. (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 17–35). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Bargel, T. (2012). Die Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In Schubarth, C., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 37–46). Wiesbaden: Springer.

Bellmann, L., Hall, A. & Janik, F. (2008). Abitur und dann? Gründe für eine Doppelqualifikation. *LASER Discussion Papers* 18.

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2016. Bonn: BIBB.

Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Büchel, F. & Helberger, C. (1995). Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 28 (1): 32–42.

Duong, S. & Püttmann, V. (2014). Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Arbeitspapier Nr. 177. Gütersloh: CHE.

Dybowski, G., Pütz, H., Sauter, E. & Schmidt, H. (1994). Ein Weg aus der Sackgasse. Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 6: 3–13.

Ebbinghaus, M. (2018). Studienabbrecher_innen durch Anreize für eine duale Berufsausbildung gewinnen? *berufsbildung* 169: 25–28.

Edeling, S. & Pilz, M. (2017). „Should I stay or should I go?“ – the additive double qualification pathway in Germany. *Journal of Vocational Education & Training* 69(1): 81–99.

Elsholz, U., Jaich, R. & Neu, A. (2018). Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. Band 401. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Elsholz, U. & Neu, A. (2018). Akademisierung: Wie (re)agieren die Betriebe? In *denk-doch-mal.de* 01/2018 – Akademisierung: Eine wirklich starke Herausforderung für Betriebe, Hochschulen und Gewerkschaften. Zugriff unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/uwe-elsholz-ariane-neu-akademisierung-wie-reagieren-die-betriebe/>

Euler, D. & Severing, E. (2015). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Euler, D. & Severing, E. (2016). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Euler, D. & Severing, E. (2017). Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Faßhauer, U. & Severing, E. (2016). Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.

Freitag, W. K. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschule und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.

Gensch, K. (2014). Dual Studierende in Bayern – Sozio-ökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84.

Gillessen, J., Keil, J. & Pasternack, P. (2013). Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. die hochschule 1: 6–18.

Graf, L. (2013). The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Hähn, K. & Krone, S. (2015). Das duale Studium. Eine gelungene Verknüpfung beruflicher und akademischer Ausbildung!? Recht der Jugend und des Bildungswesens 3: 309–323.

Hähn, K., Krone, S. & Ratermann, M. (2016). Dual Studieren – und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender. IAQ-Report 1.

Hanak, H. & Sturm, N. (2015). Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Wiesbaden: Springer VS.

Hemkes, B. (2018). Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit. bwp@ 34: 1–23. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf

Hentrich, K. (2018). Hybride Bildungsformate und ihr Beitrag zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. berufsbildung 169: 8–11.

Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. Hochschule und Weiterbildung. 1: 13–23.

KMK, Kultusministerkonferenz (2014). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn: KMK.

Kramer, J. (2015). Berufliche Gymnasien. Entwicklungen, Effekte und aktuelle Herausforderungen. Recht der Jugend und des Bildungswesens 3: 257–270.

Krone, S. (2017). Einstieg, Karrierewege und Zukunftspläne dual Studierender (Vortragsfolien). Karrierewege dual Studierender. Vortrag im Gerhard-Mercator-Haus, Universität Duisburg am 28.9.2017.

Krone, S. & Mill, U. (2014). Das ausbildungsintegrierende duale Studium. WSI Mitteilungen 1: 52–59.

Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Wissenschaftliche Diskussionspapiere 152. Bonn: BIBB.

Langfeldt, B. (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? bwp@ 34. Zugriff unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf

Lenz, K. & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. In Wolter, A., Banscheraus, U., Kamm, C. (Hrsg.), Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen (S. 321–344). Münster: Waxmann.

Mucke, K. (2004). Leistungspunktsystem in der beruflichen Bildung – Der IT-Bereich. In Stamm-Riemer, I. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung (S. 125–146). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

Multrus, F. (2012). Forschung und Praxis im Studium. Berlin: BMBF.

Müskens, W. (2017). Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Habilitationsschrift. Universität Oldenburg.

Nickel, S. & Duong, S. (2012). Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: CHE.

Pahl, J.-P. (2007). Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.

Pasternack, P. (2013). Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilprofessionalisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen. die hochschule 1: 57–77.

Prahl, H.-W. (1978). Sozialgeschichte des Hochschulwesens. München: Kösel.

Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.

Schubarth, W. & Speck, K. (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten. Bonn.

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (2012). Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer.

Severing, E. & Teichler, U. (2013). Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: Bertelsmann.

Strzelewicz, W. (1966). Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Sozialhistorische Darstellung. In Strzelewicz, W., Raapke, H.-D., Schulenberg, W. (Hrsg.), Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland (S. 1–38). Stuttgart: Enke.

Teichler, U. (2008). Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. Das Hochschulwesen 56(3): 68–79.

Tenorth, H.-E. (2010). Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. die hochschule 19(1): 119–134.

Ties, L., Wieland, C., Härle, N., Heinzemann, S., Münch, C., Faaß, M., Hoch, M. (2015). Nachschulische Bildung 2030. Trends und Entwicklungsszenarien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Titze, H. (1990). Der Akademikerzyklus: historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ulbricht, L. (2012). Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. *die hochschule* 21(1): 154–168.

Weich, M. & Kramer, J. (2016). Macht es einen Unterschied, ob man dual oder regulär studiert? In Faßhauer, U. & Severing, E. (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 135–156). Bielefeld: Bertelsmann.

Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Berlin/Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2017). Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbefugten Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle. Berlin: Wissenschaftsrat.

Woisch, A., Renneberg, A.-C. & Mentges, A. (2018). Wer nimmt ein duales Studium auf? DZHW-Brief 02.

Wolter, A. (2015a). Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 3: 291–308.

Wolter, A. (2015b). Hochschulbildung vor neuen gesellschaftlichen Herausforderungen – Rückbesinnung auf die klassischen Bildungsideale oder Bildung neu denken? In Hillmer, M., Al-Shamery, K. (Hrsg.), *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* (S. 15–38). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Wolter, A. (2016a). Blurring Boundaries between Vocational Training and Higher Education in Germany? The Issue of Academization. Präsentation bei der SKOPE Conference on Understanding VET in England and Germany. University of Oxford.

Wolter, A. (2016b). Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten. In Faßhauer, U., Severing, E. (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 39–60). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A. (2017a). Akademisierung als Bedrohungsszenario oder analytisches Konzept? Die Perspektive der Hochschulforschung. In: Webler, W.-D. (Hrsg.), *Leiden Sie unter Überakademisierung?* (S. 73–98). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Wolter, A. (2017b). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In Hörr, B., Jütte, W. (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 181–194). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A. (2017c). The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In Altbach, P., Reisberg, L., Wit, H. de (Hrsg.), *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (S. 115–126). Rotterdam/Boston: Sense Publishers.

Wolter, A. (2018). Berufliche Bildung und Studierfähigkeit. *berufsbildung*. 169: 29–33.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“ In Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Wolter, A., Kamm, C., Lenz, K., Renger, P. & Spexard, A. (2014). *Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung*. München: acatech Studie.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kerst, C. (2013). *Bildungsbiographie, Studienübergang und erste Studienphase. Teilbericht I des Projektes Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*. Berlin: Humboldt-Universität.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kerst, C. (2017). *Studienerfolg, Studienverlauf, Lernumwelten. Teilbericht II des Projektes Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*. Berlin: Humboldt-Universität.

Wolter, A. & Kerst, C. (2015). The „Academization“ of the German Qualification System: Recent Developments in the Relationships between Vocational Training and Higher Education in Germany. *Research in Comparative and International Education* 10(4): 510–524.

ZU 05: HUBERT ERTL – SEITE 43

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In Lemmermöhle, D., Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.

BIBB, *Bundesinstitut für Berufsbildung* (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.

CBI/Pearson (2015). *Inspiring Growth: The Education and Skills Survey 2015*. London: CBI.

Ertl, H. (2011). Arbeitgeber als Curriculumentwickler? Eine kritische Analyse der Einführung von 14-19 Diplomas im reformierten Qualifikationsrahmen in England. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 107(2): 294–308.

Ertl, H., Hayward, G. & Hoelscher, M. (2009). Learners' transition from vocational education and training to higher education. In David, M., Bathmaker, A.-M., Crozier, G., Davis, P., Ertl, H., Fuller, A., Hayward, G., Heath, S., Hockings, C., Parry, G., Reay, D., Vignoles, A., Williams, J. (Hrsg.), *Improving Learning by Widening Participation in Higher Education* (S. 75–87). London: Routledge.

Ertl, H., Hayward, G. & Katartzi, E. (2018). Transitions from vocational to higher education: policy context and practice in England. In Wilbers, K., Hemkes, B., Biebeler, H. (Hrsg.), *Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung* (S. 541–561). Bonn: BIBB.

Ertl, H. & Stasz, C. (2010). Employing an 'employer-led' design? An evaluation of the development of Diplomas. *Journal of Education and Work* 23(4): 301–317.

GOV.UK (2018a). What qualification levels mean. Zugriff am 30.09.2018 unter: <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels>

GOV.UK (2018b). Guidance. Tech levels. Zugriff am 30.09.2018 unter: <https://www.gov.uk/government/publications/2019-performance-tables-technical-and-vocational-qualifications/tech-levels>

Hayward, G. (1995). *Getting to Grips with GNVQs*. London: Kogan Page.

Hayward, G. & Ertl, H. (2009). The widening participation in HE UK policy agenda: questioning the unquestionable? In David, M., Bathmaker, A.-M., Crozier, G., Davis, P., Ertl, H., Fuller, A., Hayward, G., Heath, S., Hockings, C., Parry, G., Reay, D., Vignoles, A., Williams, J. (Hrsg.), *Improving Learning by Widening Participation in Higher Education* (S. 168–174). London: Routledge.

Hemkes, B. (2018). Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit. *bwp@* 34: 1–23. Zugriff am 01.10.2018 unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf

Hesa, Higher Education Statistics Agency (2018). Non-continuation: UK Performance Indicators 2016/2017. Zugriff am 01.10.2018 unter <https://www.hesa.ac.uk/news/08-03-2018/non-continuation-tables>

Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.

Hodgson, A., Keep, E. & Spours, K. (2007). *The New 14-19 Diplomas. Issues Paper 1 (Nuffield Review of 14-19 Education and Training)*. Oxford.

Hölscher, M., Hayward, G., Ertl, H. & Dunbar-Goddet, H. (2008). The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education: A successful pathway? *Research Papers in Education* 23(2): 139–151.

Jessup, G. (1991). *Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.

Jürgens, A. & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, U. (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35-56). Bielefeld: Bertelsmann.

Kerst, C. & Wolter, A. (2018). Bildungswege, Diversität und Studienziele beruflich qualifizierter Studierender. *Berufsbildung* 172: 26–29.

KMK, *Kultusministerkonferenz* (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009.

Mangan, J., Hughes, A., Davies, P. & Slack, K. (2010). Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. *Studies in Higher Education* 35: 335–350.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von DZHW. Bonn/Berlin: BMBF.

Raffe, D., Spours, K., Young, M. & Howieson, C. (1998). The Unification of Post-compulsory Education: Towards a Conceptual Framework. *British Journal of Educational Studies* 46(2): 169–187.

Shields, R. & Masardo, A. (2015). Changing patterns in vocational entry qualifications, student support and outcomes in undergraduate degree programmes. York: HEA.

Spours, K., Young, M., Howieson, C. & Raffe, D. (1998). Regulatory and Awarding Bodies and the Process of Unification in England and Scotland. Series: Unified Learning Project. Edinburgh: Universities of Edinburgh and London.

UCAS, *Universities and Colleges Admissions Service* (2014). Introducing a new Tariff – Proposal. Technical briefing document. Cheltenham: UCAS.

UCAS, *Universities and Colleges Admissions Service* (2017). End of Cycle Report. Cheltenham: UCAS.

UCAS, *Universities and Colleges Admissions Service* (2018). New UCAS Tariff proposal process. Cheltenham: UCAS.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In Elsholz, U. (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kerst, C. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Hannover: DZHW. Zugriff am 01.10.2018 unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/nichttraditionelle/2017>

ZU 06: THOMAS DEISSINGER – SEITE 52

Aff, J. (2006). Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In Eckert, M., Zöllner, A. (Hrsg.), *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung* (S. 125–138). Bielefeld: Bertelsmann.

Ansell, B. W. (2010). *From the Ballot to the Blackboard: The Redistributive Political Economy of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baumert, J. & Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011). *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

BIBB, *Bundesinstitut für Berufsbildung* (2018). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.

Blankertz, H. (1972). Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68: 2–20.

Bosch, G. (2010). Echte oder „gefühlte“ Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und der Hochschulausbildung in Deutschland. In IG Metall (Hrsg.), *Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell? Workshop-Dokumentation I* (S. 29–46). Frankfurt a. M.

Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesregierung (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. Berlin.

Burtch, B. (2005). Review of Further Education/Higher Education in Canada. In Gallacher, J., Osborne, M. (Hrsg.), *A Contested Landscape. International Perspectives on Diversity in Mass Higher Education* (S. 47–62). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Busemeyer, M. & Schlicht-Schmälzle, R. (2014). Partisan Power, Economic Coordination and Variations in Vocational Training Systems in Europe. *European Journal of Industrial Relations* 20(1): 55–71.

CAFCE, *Canadian Association for Co-operative Education* (2005). *A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions*. Toronto: CAFCE.

Deißinger, T. (1998). Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung (Habilitation, Universität Mannheim). Markt Schwaben: Eusl.

Deißinger, T. (2000). The German „Philosophy“ of Linking Academic and Work-based Learning in Higher Education – The Case of the „Vocational Academies“. *Journal of Vocational Education and Training* 52(4): 609–630.

Deißinger, T. (2010a). Dual System. In Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*, (3. Auflage, Band 8, S. 448–454). Oxford: Elsevier.

Deißinger, T. (2010b). Warum funktionieren berufliche Vollzeitschulen in Deutschland anders als in Österreich? – Kritische Anmerkungen im Zeichen nationaler und internationaler Problemlagen. In Fortmüller, R., Greimel-Fuhrmann, B. (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag* (S. 181–189). Wien: Manz Verlag.

Deißinger, T. (2015). Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In Ziegler, B. (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 57–80). Bielefeld: Bertelsmann.

Deißinger, T. (2018). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In Rauner, F., Grollmann, P. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 256–265). Bielefeld: C. H. Beck.

Deißinger, T. (2019). Problems and challenges of full-time and school-based VET in Germany. In Gallacher, J., Reeve, F. (Hrsg.), *New Frontiers for College Education. International Perspectives* (S. 148–164). London: Routledge.

Deißinger, T., Aff, J., Fuller, A. & Jørgensen, C. H. (2013). Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy. Bern: Peter Lang.

Deißinger, T., Gulden, S. & Herdrich, M. (2017). Internationales Handbuch der Berufsbildung – Australien (Bd. 46). Bielefeld: BIBB.

Deißinger, T. & Ruf, M. (2006). Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Paderborn: Eusl.

Delplace, S. (2014). A Look for Professional Higher Education in Europe. In Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.), *Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem* (S. 33–50). Bielefeld: Bertelsmann.

Euler, D. (2014). Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110(3): 321–334.

Frommberger, D. (2012). Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108(2): 169–193.

Greinert, W.-D. (1993). Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos.

Hippach-Schneider, U. (2014). Akademisierung oder „vocational drift“? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich. *BWP* 4: 27–29.

Hippach-Schneider, U. & Schneider, V. (2018). Eine Gefahr für die Leistungsfähigkeit der tertiären Bildung? Bildungspolitische Unterschiede zwischen Deutschland und der Schweiz. *bwp@ 34*. Zugriff am 22.02.2019 unter: http://www.bwpat.de/ausgabe34/hippach-schneider_schneider_bwpat34.pdf

Hippach-Schneider, U. & Weigel, T. (2013). Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. In Severing, E., Teichler, U. (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 169–188). Bielefeld: Bertelsmann.

Krone, S. (2015). Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kupfer, F. (2013). Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. *BWP 4*: 25–29.

Moodie, G., Skolnik, M. L., Wheelahan, L., Liu, Q., Simpson, D. & Adam, E. G. (2019). How are „applied degrees“ applied in Ontario colleges of applied arts and technology? In Gallacher, J., Reeve, F. (Hrsg.,) *New Frontiers for College Education. International Perspectives.* (S. 137–147). London: Routledge.

OECD (2012). Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff unter: <https://doi.org/10.1787/eag-2012-de>

Taylor, A., Watt-Malcolm, B. & Wimmer, R. (2013). Hybridity in two Canadian provinces: Blurring institutional boundaries. In Deißinger, T., Aff, J., Fuller, A., Jørgensen, C. (Hrsg.), *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy* (S. 165–179). Bern: Peter Lang.

Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure (2. Auflage). Bern: hep Verlag.

Zabeck, J. & Deißinger, T. (1995). Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In Zabeck, J., Zimmermann, M. (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 1–28). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

ZU 07: GERD BUSSE UND DIETMAR FROMMBERGER – SEITE 58

Boer, P. den, Eimers, A., Eimers, T., Elfering, S., Keppels, E., Kuijk, J. van, Verhaegh, T., Wolbers, M., Broek, A. van den, Essen, M. van, Esseveldt, J. van, Kurver, B., Muskens, M. & Tholen, R. (2017). Evaluatie herziening kwalificatiestructuur mbo. Meting 2017. Nijmegen.

Broek, A. van den, Wartenbergh, F., Bendig-Jacobs, J., Braam C. & Nooij, J. (2016). Monitor Beleidsmaatregelen. Studiekeuze, studiegedrag en leengedrag in relatie tot beleidsmaatregelen in het hoger onderwijs, 2006–2015. Nijmegen.

Busse, G. & Frommberger D. (2016). Internationales Handbuch der Berufsbildung – Niederlande. Band 45. Bielefeld: Bertelsmann.

Inspectie van het Onderwijs (2006). De beroepskolom in de praktijk – Inspectierapport 2006. Utrecht.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). De doorstroomagenda in de praktijk. Uitwerking doorstroomagenda beroepsonderwijs. Advies commissie Boekhoud.

Schipper, L. & Valkering, K. (2017). Zonder basisbeurs gaat bakkerszoon niet studeren. NRC Handelsblad 02.11.2017. Zugriff am 15.05.2018 unter: <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/11/02/zonder-basisbeurs-gaat-bakkerszoon-niet-studeren-13816742-a1579742>

ZU 08: BARBARA HEMKES – SEITE 65

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2015). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Zugriff am 03.11.2018 unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf>

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2018a). Datenbank AusbildungPlus 2018 (eigene Recherche).

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2018b). Datenreport 2018 zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.

Born, V. & Heikau, O. (2018). Höhere Berufsbildung – zentrales Element in einem durchlässigen, flexiblen Bildungssystem. In Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.), Höhere Berufsbildung: Grundlagen (S. 5–8). Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung. Zugriff am 03.11.2018 unter: <http://www.kas.de/wf/de/33.51260/>

Bundesregierung (2018). Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Zugriff am 03.11.2018 unter: https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2018.pdf

Esser, F. H. (2009). Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In Zimmer, G., Dehnbostel, P. (Hrsg.), Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien: duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung (S. 69–85). Bielefeld: Bertelsmann.

FHM, Fachhochschule des Mittelstands (2018). Triales Studium. Handwerksmanagement. Zugriff am 03.11.2018 unter: <https://www.fh-mittelstand.de/handwerksmanagement/>

Freitag, W., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (2015). ANKOM Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.

Handwerkskammer Düsseldorf. Trial studieren. Zugriff am 03.11.2018 unter:
<http://www.triales-studium.nrw/>

Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Hemkes, B., Wilbers, K., Bednarz, S. & Biebler, H. (2016). Abschlussbericht DQR Bridge 5 (unveröffentlicht).

Hemkes, B., Wilbers, K., Zinke, G. & Bednarz, S. (2015). Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung. Hochschule und Weiterbildung 1: 27–31.

Holzbau Baden-Württemberg (2018). Duales Studium – Biberacher Modell. Zugriff am 03.11.2018 unter:
<https://zimmererzentrum.de/ausbildung/duales-studium-biberacher-modell/>

Pahl, J.-P. (2012). Berufsbildung und Berufsbildungssystem: Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld: Bertelsmann.

Wilbers, K. (2014). 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. In Wilbers K. (Hrsg.), Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2014-3. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Zugriff am 03.11.2018 unter: https://www.wipaed.rw.fau.de/files/2017/02/Das_Niveau_5_des_DQR_als_Plattform.pdf

Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Darmstadt: Wissenschaftsrat. Zugriff am 03.11.2018 unter:
<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>

Wollseifer, H. P. (2017). Höhere Berufsbildung: Drei Fragen an ZDH-Präsident Wollseifer. Zugriff am 03.11.2018 unter: <https://www.zdh.de/presse/beitraege/hoehere-berufsbildung-drei-fragen-an-zdh-praesident-wollseifer/>

ZU 10: SANDRA GARBADE UND SASCHA HARTUNG – SEITE 77

Nida-Rümelin, J. (2013). Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen. Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung. Zugriff am 04.03.2019 unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/portraits-personalien/im-gespraech-julian-nida-ruemelin-wir-sollten-den-akademisierungswahn-stoppen-12554497-b1.html>

Picht, G. (1965). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation (2. Auflage). München: DTV.

Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, Teil 1 (S. 44). Darmstadt. Zugriff am 05.10.2018 unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>

ZU 12: KATHARINA HÖHN UND WOLFGANG ROTH – SEITE 91

AGBB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: Bertelsmann.

AGV, Arbeitgeberverband der Versicherungswirtschaft (2018). Sozialstatistische Daten 2017 der Versicherungswirtschaft. München: AGV.

Koch, P. (2009). 60 Jahre Berufsbildung in der deutschen Versicherungswirtschaft. München: BWV.

Prognos (2013). Die Bedeutung der Versicherungswirtschaft für den Wirtschaftsstandort Deutschland – Auswirkungen auf die ökonomische Aktivität einer modernen Gesellschaft. Studie im Auftrag des Gesamtverbands der Deutschen Versicherungswirtschaft. Berlin.

ZU 13: ROLF KOERBER UND NADINE MATTHES – SEITE 98

Bertelsmann Stiftung (2015). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Position beziehen. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 04.03.2019 unter: www.chance-ausbildung.de/durchlaessigkeit/positionen.

Euler, D. & Severing, E. (2016). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Praxis gestalten. Modell einer studienintegrierende Ausbildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 04.03.2019 unter: www.chance-ausbildung.de/durchlaessigkeit/praxis.

Koerber, R. & Herwig, S. (2012). Begabungen erkennen und fördern – praktische Ansätze für den Schulalltag. In Bonsen, M., Homeier, W., Tschekan, K. (Hrsg.), Unterrichtsqualität sichern – Sekundarstufe (17. Ergänzung, S. 1–24). Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlag.

ZU 14: DIETER EULER UND ECKART SEVERING – SEITE 105

Bertelsmann Stiftung (2015). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn: BIBB. Zugriff am 02.12.2018 unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/59df505289ed7_bibb_09-282_ausbildungplus_barrierefrei_korr_urn.pdf

Friedrich, M. (2013). Jugendliche in Ausbildung: Berufswünsche und weitere berufliche Pläne. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4: 4–5.

15.2 Herausgeber

PROF. DR. DIETER EULER ...

... studierte Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik, Soziologie und Sozialphilosophie in Trier, Köln und London. Nach der Promotion (1988) und der Habilitation (1994) an der Universität Köln war er Professor für Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Potsdam (1994–1995) und Erlangen-Nürnberg (1995–2000). 2000 wurde er an die Universität St. Gallen auf den Lehrstuhl für Educational Management berufen. Neben seinen Lehr- und Forschungstätigkeiten übernahm Dieter Euler zahlreiche Leitungämter in der Universität sowie Beratungsmandate in internationalen Wissenschaftsorganisationen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Berufsbildungsreform, Hochschulentwicklung, Förderung und Assessment von Sozialkompetenzen sowie dem internationalen Vergleich von Berufsbildung.

DR. VOLKER MEYER-GUCKEL ...

... studierte Anglistik, Philosophie und Chemie in Kiel, Belfast und New York. Er unterrichtete Amerikanische Literatur- und Kulturwissenschaft an der Universität Kiel, wo er 1992 promovierte. 1993 wechselte er in die Studienstiftung des deutschen Volkes, dort war er ab 1995 Leiter der Presse- und Öffentlichkeitsabteilung. Von 1997 bis 1999 arbeitete er im Planungsstab des Bundespräsidenten Roman Herzog. Von 1999 bis 2005 leitete er die Programme des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft in den Bereichen Hochschulentwicklung und Strukturinnovation in der Wissenschaft. Seit 2005 ist er stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes. Er ist unter anderem geschäftsführender Vorstand der Stiftung Bildung und Gesellschaft, Mitglied im Vorstand der Hermann und Lily Schilling Stiftung und Vorsitzender des Stiftungsrates der Leuphana Universität Lüneburg. Seine über 80 Publikationen umfassen Themenfelder wie Hochschulentwicklung, Governance, Qualitätsmanagements, Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation.

PROF. DR. ECKART SEVERING ...

... hat Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik in Erlangen studiert, 1993 dort promoviert und sich 2000 in Hamburg mit dem Thema „Diffuse Lernwelten und institutionalisierte Weiterbildung“ habilitiert. In Hamburg war er als Privatdozent tätig. Eckart Severing war von 2001 bis 2017 Geschäftsführer des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) mit Sitz in Nürnberg, Berlin und Chemnitz und von 2003 bis 2017 Mitglied der Geschäftsleitung des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft. Er lehrt am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg. Eckart Severing wirkt in einer Reihe von Gremien und Organisationen der Berufsbildung und der Arbeitsmarktpolitik mit. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Strukturen der Berufsbildung, das Verhältnis akademischer und beruflicher Bildung sowie das informelle berufliche Lernen und seine Zertifizierung.

15.3 Weitere Autoren

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik,
Universität Konstanz

Prof. Dr. Hubert Ertl, Forschungsdirektor Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Prof. Dr. Dieter Euler (em.), Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
Universität Osnabrück

Dr. Sandra Garbade, Geschäftsführerin, Hamburger Institut für Berufliche Bildung,
Freie und Hansestadt Hamburg

Sascha Hartung, Freie und Hansestadt Hamburg, Hamburger Institut für Berufliche Bildung,
Projektleitung Berufliche Hochschule Hamburg (HI-BHH)

Barbara Hemkes, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Leiterin des
Arbeitsbereichs 4.2 „Innovative Weiterbildung, Durchlässigkeit, Modellversuche“

Dr. Katharina Höhn, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied, Berufsbildungswerks
der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V.

Dr. Wolfgang Kehl, Mittler zwischen Fachhochschule des Mittelstands (FHM)
und beruflichen Schulen

Prof. Dr. Rolf Koerber, Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik
und Berufliche Didaktiken

Dipl.-Berufspäd. Nadine Matthes, Technische Universität Dresden, Institut für
Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Dr. Ernst Dieter Rossmann, Mitglied des Bundestages, Vorsitzender des
Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung

Wolfgang Roth, Referent Berufliche Bildung, Berufsbildungswerk der Deutschen
Versicherungswirtschaft e.V.

Prof. Dr. Eckart Severing, Außerplanmäßiger Professor am Lehrstuhl für Pädagogik
mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin, Fakultät für Kultur-,
Sozial- und Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Hochschulforschung

IMPRESSUM

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-922275-85-5

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme der Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

Verlag, Herausgeber und Autoren übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

© EDITION STIFTERVERBAND

Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH,
Essen 2019
Barkhovenallee 1
45239 Essen
T 0201 8401-181
F 0201 8401-459

REDAKTION

Simone Höfer, Daniela Mägdefessel, Ann-Katrin Schröder-Kralemann

FOTOS

oluolu3/iStock (Titel), David Ausserhofer (S. 5), hxdyl/iStock (S. 6),
Kanawa_Studio/iStock (S. 42), JaCZhou/iStock (S. 64),
Justin Luebke/Unsplash (S. 104)

GRAFIK UND LAYOUT

SeitenPlan Corporate Publishing, Dortmund

DRUCK

Druckerei Schmidt, Lünen



STIFTERVERBAND
für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Baedekerstraße 1
45128 Essen
T 0201 8401-0
F 0201 8401-301

www.stifterverband.org

