Vorschau
bwp@ Profile
bwp@ Spezial
bwp@23 (Dez. 2012)
Editorial bwp@23
Ahrens
Heibült & Anslinger
Buschfeld & Dilger
Rein
Schürmann
Pukas
Rosendahl & Wahle
Dietzen & Wünsche
Wachendorf etal
Wanken & Schleiff
Hartmann etal
Meyer
Rauner
Mayerl
Bank
Schnarr
bwp@22 (Juni 2012)
bwp@21 (Dez. 2011)
bwp@20 (Juni 2011)
bwp@19 (Dez. 2010)
bwp@18 (Juni 2010)
bwp@17 (Dez. 2009)
bwp@16 (Juni 2009)
bwp@15 (Dez. 2008)
bwp@14 (Juni 2008)
bwp@13 (Dez. 2007)
bwp@12 (Juni 2007)
bwp@11 (Nov. 2006)
bwp@10 (Juli 2006)
bwp@9 (Dez. 2005)
bwp@8 (Juli 2005)
bwp@7 (Dez. 2004)
bwp@6 (Juni 2004)
bwp@5 (Nov. 2003)
bwp@4 (Mai 2003)
bwp@3 (Nov. 2002)
bwp@2a (Juni 2002)
bwp@2 (Mai 2002)
bwp@1 (Nov. 2001)
Archiv

bwp@ Ausgabe Nr. 23 | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Herausgeber der *bwp@* Ausgabe 23 sind Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer

Editorial *bwp@* 23

Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer

→ Editorial | pdf-File | → Ausgabe 23

Teil A - Gleichwertigkeit und Differenz beruflicher und akademischer Bildung

Daniela AHRENS (Universität Bremen)

→ Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule | pdf-file | B

Jessica HEIBÜLT & Eva ANSLINGER (Universität Bremen)

→ Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule | pdf-file | F

Detlef BUSCHFELD & Bernadette DILGER (Universität Köln)

→ Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung – Erfahrungen und Diskussionspunkte aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten | pdf-file | D

Volker REIN (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

→ Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung | pdf-file | D

Teil B - Gestaltung von Wegen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Mirko SCHÜRMANN (Fachhochschule Bielefeld)

→ Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge | pdf-file | B

Dietrich PUKAS (Bad Nenndorf)

→ Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung | pdf-file | D

Anna ROSENDAHL & Manfred WAHLE (Universität Duisburg-Essen)

→ Annäherungsstrategien der berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor: Chancen und Barrieren am Beispiel des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW) | pdf-file | F

Agnes DIETZEN & Tom WÜNSCHE (Bundesinstitut für Berufsbildung)

→ Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder | pdf-file | D

Nina Maria WACHENDORF, Marion RATH & Michael LENT (Hochschule Niederrhein, Krefeld)

→ Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell". Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein. | pdf-file | B

Simone WANKEN & Alrun SCHLEIFF (TU Kaiserslautern & Universität Frankfurt)

→ Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion | pdf-file | D

Ernst A. HARTMANN, Ida STAMM-RIEMER & Regina BUHR (Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik, Berlin)

→ Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich – innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate | pdf-file | D

Rita MEYER (Universität Hannover)

→ Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung | pdf-file | F

Teil C - Wandel und Anpassung in der beruflichen Bildung: Nationale und internationale Perspektiven

Felix RAUNER (Universität Bremen)

→ Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme | pdf-file | D

Martin MAYERL (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien)

→ Die „Berufsmatura" als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen | pdf-file | F

Volker BANK (TU Chemnitz)

→ „Qǐlái! Búyuàn zuò núlì de rénmen ..." * – oder: Was Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen kann | pdf-file | D

Alexander SCHNARR (Universität Erfurt)

→ ‚Reflexionskatalysator Weiterbildung': Professionalisierung chinesischer Berufsschullehrkräfte im Medium berufsbezogener wissenschaftlicher Fortbildungen an deutschen Hochschulen | pdf-file | F

KARIN BÜCHTER, DIETMAR FROMMBERGER & H.-HUGO KREMER
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Universität Magdeburg & Universität Paderborn)

EDITORIAL zur Ausgabe 23:
Akademisierung der Berufsbildung

In der (berufs-)bildungspolitischen Diskussion gehört die Akademisierung der Berufsbildung zu einer der zentralen Forderungen. Zu verstehen sind unter dieser Thematik zwei Blickrichtungen. Einerseits wird die Frage aufgeworfen, inwieweit in der beruflichen Bildung und auf der Basis beruflicher Erfahrungen Kompetenzen erworben werden, die einen Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen und legitimieren könnten (Stichwort 3. Bildungsweg). Es geht insofern im Kern um die Frage der Vermittlung der Studierfähigkeit in der Berufsbildung und damit um die Relation allgemeiner und beruflicher Bildung. In diesem Kontext gerät auch die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Personengruppen in den Blick und zunehmend die Frage der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf das Hochschulstudium. Andererseits tangiert das Thema die institutionelle und inhaltliche Ausrichtung der beruflichen Bildung. Im Mittelpunkt steht also die Frage, wie die berufliche Bildung weiterzuentwickeln ist, um den veränderten Anforderungen in den Arbeitsmarktsegmenten und den gestiegenen Ansprüchen der Beschäftigten und Lernenden in der beruflichen Bildung gerecht zu werden. Beide Blickrichtungen berühren auch die Hochschulbildung und damit vermehrt das Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung. Aus dieser Perspektive gewinnt dann auch die Frage an Relevanz, inwiefern im Rahmen hochschulischer Bildung Herausforderungen der beruflichen Bildung aufgenommen werden und so eine Verberuflichung in Teilen des Hochschulsektors konstatiert werden kann, was wiederum eine Verschiebung der Berufsbildungsangebote zur Folge haben könnte.

Diese Thematik ist in der deutschen (Berufs-)Bildungsgeschichte nicht neu. Bereits seit der institutionell und curricular gefestigten Trennung zwischen allgemeiner und akademischer Bildung einerseits und beruflicher Bildung andererseits sowie der Etablierung eines entsprechenden Berechtigungswesens spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts gab es Vorschläge, die Berufsbildung aus ihrem Sackgassenstatus herauszuholen und sie so zu konzipieren, dass sie neben ihrer berufsqualifizierenden Funktion Sprungbrett in die akademische Bildung und damit auch eine mögliche Voraussetzung für akademische Abschlüsse sein könnte. So bestand bereits während des Ersten Weltkrieges das Ziel der so genannten Immaturenprüfungen darin, qualifiziertes Personal für höhere Laufbahnen in Industrie und Verwaltungen zu gewinnen. In der Weimarer Republik ging es dann vor allem darum, die starre Verteilung sozialer Statusgruppen auf die verschiedenen Bildungssegmente (Berufsbildung für gering gebildete und sozial eher benachteiligte Bevölkerung, akademische Bildung für das besitzende und gebildete Bürgertum) aufzuweichen.

In der Nachkriegszeit waren es zunächst die Besatzungsmächte mit ihrer Kritik am schichtspezifisch ausgerichteten deutschen Bildungssystem und dann vor allem die Protagonisten der Bildungsreform der 1960/70er Jahre, die sich mit dem Hinweis auf Chancengleichheit im Bildungssystem und der Forderung nach einem „umfassenden Bildungssystem“ für eine Aufwertung der beruflichen Bildung durch höherwertige Abschlüsse, wissenschaftspropädeutische Ansätze in der beruflichen Bildung und eine Öffnung der Hochschulen für alternative Bildungsformate einsetzten. Der Aufbau beruflicher Gymnasien, der Fach- und Berufsoberschule, der Ausbau des Hochschulzugangs für Studieninteressierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, der Kollegschulmodellversuch in Nordrhein-Westfalen, die Einrichtung eines „Zweiten Bildungsweges“, der durch Berufsaufbauschulen, Kollegs, Abendgymnasien sicher gestellt werden sollte, aber auch der Fachhochschulzugang für Techniker oder die Gleichsetzung der Meisterprüfung mit der Fachoberschulreife waren seit den 1970er Jahren Initiativen, die die Anschlussfähigkeit der Berufsbildung und damit Ansätze der Akademisierung unterstützen sollten. In der Nachbetrachtung werden jedoch all diese Versuche im Hinblick auf die Schaffung von Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung als nur bedingt erfolgreich eingeschätzt. Positiv entwickelt haben sich mittlerweile die Übergangszahlen zwischen den schulischen Angeboten der beruflichen und berufsbezogenen Bildung in den Berufsbildenden Schulen in den Fachhochschulsektor. Beinahe die Hälfte der Studierenden an den Fachhochschulen beschreitet diesen Weg von der Berufsbildung in die Hochschulbildung. Nicht gelingen konnte bislang der Aufbau eines verlässlichen Bildungsweges in die Hochschulen aus der berufsqualifizierenden bzw. außerschulischen Berufsbildung auf der Basis des Berufsbildungsgesetzen (Duales System und Aufstiegsfortbildung). Diese Diskussion und Entwicklung um die Erweiterung der (hochschulischen) Zugangsrechte, die auf der Basis der Abschlüsse in der beruflichen Bildung erworben werden sollten, beeinflusste die institutionelle und curriculare Ausgestaltung der beruflichen Bildung, häufig etwas abschätzend auch als „Verschulung“ der Berufsbildung bezeichnet. Seit den 1990er Jahren hat die Diskussion um die Akademisierung der Berufsbildung erneut Aufwind bekommen. Neben der bildungspolitisch bekannten Programmatik, Chancengleichheit durch Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem, gehören auch die Erhöhung der Akademikerquote in Deutschland, die Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung vor dem Hintergrund eines wachsenden Fachkräftemangels sowie der neuerdings wieder prognostizierte Bedarf an theoretisch-systematischem Wissen in der dualen Berufsausbildung im Verhältnis zum Erfahrungswissen zu aktuellen Argumenten für eine Akademisierung der Berufsbildung. Erreicht werden soll diese insbesondere durch die Erweiterung von Hochschulzugängen für beruflich Qualifizierte, inhaltlich komplexere Berufsausbildungen, Doppelqualifikationen in der Berufsbildung, die Verzahnung berufs-qualifizierender mit akademischen Abschlüssen (Duale Studiengänge), die Integration von Studienorientierung in der Sekundarstufe II und Studieneingangsphasen in der Hochschule, die angemessene Einordnung bzw. Aufwertung beruflicher Abschlüsse im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), die Anrechnung beruflicher Kompetenzen und berufsbegleitender Weiterbildung auf Studiengänge/ -abschlüsse, durch aufbauende akademische Weiterbildung („Aufqualifizierung“) oder durch die Erweiterung von Studiengängen mittels berufsqualifizierender Anteile.

Wie die meisten in der berufsbildungspolitischen Diskussion behandelten Themen lässt sich auch das der Akademisierung der Berufsbildung aus der Perspektive von Anspruch und Realität betrachten. So gilt die Akademisierung der Berufsbildung als arbeitsmarkt- und sozialpolitisches Erfordernis, abgeleitet aus den Hinweisen auf die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft und die sich weiterhin vollziehenden Verschiebungen innerhalb der Qualifikationsstruktur. Es wird eine erhöhte Nachfrage nach Fachhochschul- und Universitätsabsolventinnen prognostiziert. Dieser Trend eröffnet zugleich die Möglichkeit, die Durchlässigkeit von der Berufsbildung in den bislang weitgehend von ihr abgeschotteten tertiären Bildungssektor Hochschule zu verbessern und damit mehr Menschen zu akademischen Abschlüssen zu verhelfen. Damit können zugleich die gestiegenen individuellen Ansprüche an die eigene persönliche, schulische und berufliche Entwicklung befriedigt werden.

Insbesondere in der Hochschulpraxis wird jedoch deutlich, dass sich die an die Akademisierung der Berufsbildung geknüpften Ansprüche nicht so ohne weiteres realisieren lassen. Zwar deuten die inzwischen vorliegenden formalen Rahmenbedingungen, Vereinbarungen und Angebote auf vereinfachte Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung hin, andererseits findet die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die akademische Bildung kaum oder nur in bescheidenem Umfang statt und nur wenige beruflich qualifizierte Personen aus der außerschulischen beruflichen Bildung nehmen bislang ein Studium auf. An den Hochschulen selbst liegen die Interessenlagen sehr unterschiedlich, einerseits werden die Absolvent/-innen aus der beruflichen Bildung als eine neue Zielgruppe betrachtet, die im Rahmen von akademischen Weiterbildungsangeboten zudem mit zusätzliche Einnahmen verbunden sein können. Andererseits sind die Vorbehalte gegenüber der beruflichen Bildung in den Universitäten häufig sehr stark ausgeprägt, die unterschiedlichen und gewachsenen Funktionen und Ansprüche beruflicher und akademischer Bildung werden betont und gepflegt.

Die gegenwärtigen Interessen, Einschätzungen und Befunde zu Notwendigkeiten, Entwicklungen und Erfolgen der Akademisierung der Berufsbildung fallen unterschiedlich aus. Einerseits gibt es Hinweise darauf, dass sich die berufliche und akademische Bildung durch entsprechende formale Rahmenbedingungen, Vereinbarungen und Angebote einander angenähert bzw. sich ihre Überschneidungsbereiche vergrößert hätten. Anderseits gibt es auch Anzeichen dafür, dass sich die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulzugänge, Studiengänge und -abschlüsse nur auf wenige Ausnahmefälle reduziert, und dass bislang nur relativ wenig beruflich qualifizierte Personen ein Studium aufnehmen. Daneben gibt es eine Reihe weiterer ungeklärter Fragen, wie die nach möglichen Verdrängungseffekten auf dem Arbeitsmarkt zugunsten der akademisierten Berufsbildung bzw. auf Kosten der herkömmlichen mittleren Berufsbildung (Bachelor versus Berufsbildung). Eng damit verbunden ist auch die Frage nach den Auswirkungen einer Akademisierung der Berufsbildung auf die Ordnung, Steuerung und Interessenpolitik bei der Konstruktion und Schneidung von Berufen und der Berufsbildungspolitik. Zu fragen ist überdies, welche institutionellen, curricularen, didaktischen und professionellen Anforderungen sich aus der Akademisierung der Berufsbildung sowohl für die Berufsbildung als auch für die akademische Bildung ergeben. Wie lassen sich die berufsqualifizierenden Funktionen mit den akademischen Anforderungen verbinden? Offene Fragen existieren vor allem auch auf der unmittelbar operativen Ebene der Anrech-

nung, z.B. wie sich die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenten in der Praxis konkret darstellt. Wie und vom wem werden Inhalte aus der beruflichen Ausbildung auf Studiengänge angerechnet? Inwieweit können in der Berufsbildung die Fähigkeiten tatsächlich erworben werden, die für ein Hochschulstudium erforderlich sind? Wie kann eine angemessene Studienorientierung in beruflichen Schulen gestaltet werden? Wie gestaltet sich der Weg ins Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung exemplarisch? Welche kapazitären und professionellen Konsequenzen bringt die Akademisierung der Berufsbildung für das Personal in der Berufsbildung und in den Hochschule mit, welche neuen Formen der Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren und Institutionen auf dem (Berufs-)Bildungsmarkt werden erforderlich? Warum werden die Wege über die betriebliche-duale Berufsausbildung und Fortbildung in die Hochschulbildung noch so selten beschritten, während die Abschlüsse aus den schulischen beruflichen Bildungswegen mindestens im Fachhochschulsektor eine sehr große Bedeutung besitzen?

Für diese Ausgabe von ***bwp@*** sind Beiträge eingegangen, die sich auf der Basis von theoretischen Überlegungen, empirischen Erhebungen und Erfahrungen mit Anspruch und Realität der Akademisierung der Berufsbildung befassen. Insgesamt konnten wir die Aufsätze drei übergreifenden Themenblöcken zuordnen: **Teil A**: Gleichwertigkeit und Differenz beruflicher und akademischer Bildung, **Teil B**: Gestaltung von Wegen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und **Teil C**: Wandel und Anpassung in der beruflichen Bildung: Nationale und internationale Perspektiven.

Teil A: Gleichwertigkeit und Differenz beruflicher und akademischer Bildung

In den hier versammelten Beiträgen werden Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen Berufsbildung und Hochschulbildung thematisiert, die bei den Forderungen und Konzepten zur Gleichwertigkeit mit zu berücksichtigen sind. Die Unterschiede können sich auf den Lernhabitus und auf Lernbiographien der Teilnehmenden in den verschiedenen Bildungsbereichen, auf Lernkulturen in der beruflichen und akademischen Bildung, auf Kompetenzverständnisse und nicht zuletzt auf Governancelogiken beziehen.

Daniela AHRENS geht in ihrem Beitrag von der Paradoxie aus, dass trotz eines verbesserten Hochschulzugangs die Zahlen der beruflich Qualifizierten unter den Studienanfängern hinter den Erwartungen zurück bleiben, und gibt zu bedenken, dass die tradierten institutionellen Schließungsprozesse mit unterschiedlichen Wissenskulturen und Handlungslogiken einhergehen, die den Übergang zwischen diesen verschiedenen Bildungssystemen erschweren. Übergänge zu meistern, bedeute daher immer auch den Umgang mit differenten Lern- und Wissensmilieus und „Bildungsphilosophien“.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Jessica HEIBÜLT und Eva ANSLINGER steht ein Forschungsvorhaben der Akademie für Arbeit und Politik Bremen im Themenfeld dritter Bildungsweg, das von der Annahme ausgeht, dass die individuelle Lernbiographie, verschiedene Lernumwelten und Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule haben. Der Fokus des Beitrags liegt in

empirischen Befunden zur Frage der Studierfähigkeit und dem Abbau von strukturellen Hindernissen.

Unter dem Leitbild von Kompetenzorientierung diskutieren Detlef BUSCHFELD und Bernadette DILGER das Ziel der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. Dazu werden zunächst aktuelle Referenzmodelle (DQR, DHQR und ein Kompetenzmodell aus der Berufspädagogik) gegenübergestellt und auf der Grundlage der Erkenntnisse aus zwei Forschungsprojekten die Schwierigkeiten bei der Operationalisierung und der Erfassung von Kompetenzen aufgezeigt und Folgerungen für die Diskussion der Gleichwertigkeit gezogen.

Davon ausgehend, dass Veränderungen von Qualifikationsbedarfen auch den bisher angenommenen Gegensatz zwischen akademischen und beruflichen Anforderungen aufweichen, fragt Volker REIN nach dem kompatiblen Potenzial sogenannter kompetenzbezogener Handlungsorientierung in beiden Bereichen, das bereits implizite und explizite Grundlage für die Gestaltung von Bildungsgängen und Abschlüssen und damit wesentliche Voraussetzung der Realisierung von Durchlässigkeit zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungswegen darstellt.

Teil B: Gestaltung von Wegen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Im Mittelpunkt dieses thematischen Blocks stehen konkrete Überlegungen, empirische Befunde zu sowie exemplarische Erfahrungen mit der Akademisierung der Berufsbildung: Anrechnungen von beruflich erworbenen Kompetenzen, Akkreditierungen, Entwicklung von Studierfähigkeit in konkreter Berufsbildung, Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse an der Schnittstelle zur Hochschulbildung, kooperative Bildungsarrangements und wissenschaftlicher Weiterbildung.

Im Beitrag von Mirko SCHÜRMANN geht es um Erfahrungen mit pauschalen und individuellen Anrechnungen beruflich erworbener Kompetenzen von Studierenden in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Bielefeld. Aufbauend auf Ergebnisse der qualitätsgesicherten Anrechnung wurde ein kombiniertes Verfahren implementiert, das sich mittlerweile erfolgreich etabliert habe. Fokussiert werden Einschätzungen zu Ressourcen und Belastungen auf Ebene der Hochschule und ihrer Mitarbeiter/-innen, dem antizipierten Nutzen von Anrechnungsverfahren sowie die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Unter Hinweis auf die relativ hohe soziale Selektivität des tradierten Hochschulzugangs und der Frage danach, wie mehr Absolventen beruflicher Bildungsgänge als bisher von der Möglichkeit des 3. Bildungsweges profitieren und in akademische Berufe aufsteigen könnten, geht Dietrich PUKAS der Aufgabe nach, wie exemplarisch für das Berufsfeld Metalltechnik eine aufgewertete, anspruchsvolle Berufsausbildung Studierfähigkeit ermöglicht und als solche erfolgversprechende Voraussetzungen für einen Hochschulzugang schaffen kann.

Anna ROSENDAHL und Manfred WAHLE diskutieren die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflichen und akademischen Bildungsangeboten unter dem Aspekt von Koopera-

tion zwischen Hochschule und berufsbildenden Schulen. Auf der Basis einer regionalen Fallstudie in NRW zeigen sie, dass Berufskollegs nicht nur duale Studiengänge, sondern auch Akkreditierungsverfahren von Berufsbildungsgängen in Verknüpfung mit bilateralen Anrechnungsvereinbarungen mit ausgewählten Hochschulen in Betracht ziehen.

Agnes DIETZEN und Tom WÜNSCHE liefern mit ihrem Beitrag Anhaltspunkte für Gestaltungsmöglichkeiten beruflicher Bildungswege und betrieblicher Lernprozesse an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Auf der Basis empirischer Befunde kann unter anderem gezeigt werden, dass berufliche und hochschulische Bildungshintergründe von den befragten Personen aus Unternehmen eher als komplementär denn als konkurrierend gesehen werden. Branchenübergreifend würden jene von Betrieben unterstützten Bildungswege für Fachkräfte an Bedeutung gewinnen, die betriebliche Kompetenzentwicklung mit einer akademischen Ausbildung verknüpfen.

Nina Maria WACHENDORF, Marion RATH und Michael LENT beschreiben im vorliegenden Bericht ein durch das BMBF gefördertes Projekt im Rahmen der Programminitiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Im Mittelpunkt steht die „kooperative Ingenieurausbildung“ der Hochschule Niederrhein sowie der Ausbau bestehender ausbildungsintegrierter Studiengänge, die Entwicklung von neuen Teilzeit- und berufsbegleitenden Studiengängen sowie von zielgruppenspezifischen Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen.

Obwohl sich mit dem Anspruch der Akademisierung der Berufsbildung berufliche und hochschulische Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend vermischen würden, so Simone WANKEN und Alrun SCHLEIFF, müsse von unterschiedlichen Logiken und Widersprüchen bei kooperativen Bildungsarrangements ausgegangen werden, mit denen die beteiligten Akteure, d.h. sowohl die jeweiligen Institutionen als auch die Individuen, konfrontiert seien. Die Autorinnen versuchen, die aktuelle Verfasstheit der akademischen Berufsbildung oder akademischen Professionalisierung systemtheoretisch zu verstehen.

Ernst A. HARTMANN, Ida STAMM-RIEMER und Regina BUHR greifen die Bedeutung der Hochschulbildung unter dem Aspekt des sog. „Wissensdreieck“ zwischen Forschung, Bildung und Innovation auf. Die Realisierung dieses „Wissensdreiecks“ setze der Kooperation zwischen Hochschulen, Wirtschaft und regionalen innovativen Praxisfeldern voraus und ermögliche gleichzeitig die Unterstützung neuerer und durchlässiger Lern- und Bildungsformate bzw. neuer Lernarrangements, zusammenhängender Curricula sowie neuer Anrechnungspraktiken.

Mit dem 3. Bildungsweg, so die These von Rita MEYER, würden Hochschulen auch zu Lernorten beruflicher Bildung. In dem Beitrag geht es daher um die Fragen, ob und inwiefern ein wissenschaftliches Studium als eine Form der gehobenen Berufsausbildung im Sinne einer gesteigerten, professionsorientierten Beruflichkeit gelten kann, und welche Herausforderungen angesichts von Akademisierung der Berufsbildung an Berufsausbildung gestellt werden. Im Anschluss daran werden auf der Basis von abgeschlossenen Projekten Erfahrungen und Herausforderungen diskutiert.

Teil C: Wandel und Anpassung in der beruflichen Bildung: Nationale und internationale Perspektiven

Diesem Teil sind Beiträge zugeordnet, die auch eine internationale Perspektive einnehmen.

Felix RAUNER vertritt die These von einem höchst unübersichtlichen Strukturwandel im Bildungssystem, der insbesondere bei dem widersprüchlichen Trend der Akademisierung der beruflichen Bildung und Verberuflichung der akademischen Bildung deutlich würde. Auf beiden Entwicklungslinien zeigten sich eine Reihe ungelöster Probleme, die bildungstheoretisch bislang nicht aufgeklärt seien.

Martin MAYERL diskutiert in seinem Beitrag die bildungspolitischen Begründungslinien der österreichischen Debatte um Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung im Kontext des Ausbildungsmodells „Berufsmatura“. Auf der Basis empirischer Daten wird auf die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden dieses Ausbildungsmodells in zweifacher Weise eingegangen: unter zielgruppenspezifischem, biographischen Gesichtspunkt und aus der Perspektive von Motiven und Erwartungen der Auszubildenden.

Volker BANK gibt in seinem Beitrag zu bedenken, dass die aktuell dominante Vorstellung, China könne in der beruflichen Bildung von Deutschland lernen, einseitig ist, da es insbesondere, sofern es um die Akademisierung der Berufsbildung gehe, Indizien gäbe, dass Deutschland auch von China lernen könnte. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit dem chinesischen Modell werden in diesem Beitrag Vorschläge für die Weiterentwicklung des beruflichen Erziehungswesens in der Bundesrepublik eingebracht.

Alexander SCHNARR stellt Befunde aus einem Forschungsprojekt zu professionellen Orientierungen chinesischer Berufsschullehrer(inne)n vor, die nahelegen, dass Bildungserfahrungen in akademischen Weiterbildungsmaßnahmen unterstützend für das eigene Lehrerhandeln sind. Von grundlegender Bedeutung sei, dass insbesondere über die akademische Weiterbildung die Bezüge zur beruflichen Praxis der Lehrkräfte und damit auch zum Bezugsfeld der beruflichen Bildung aufgegriffen werden.

Dank

Für die endgültigen Beiträge für diese Ausgabe möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren recht herzlich bedanken. Ohne sie wäre ***bwp@* 23** nicht zustande gekommen.

Aber vor allem ohne die Redaktion und den Websupport hätten wir es nicht geschafft, Ausgabe 23 in dieser Zeit und dieser Form online zu veröffentlichen. Ein ganz besonderes Dankeschön geht an Andrea ZOYKE, Nicole NAEVE und Sigrid GRAMLINGER-MOSER für die exzellente redaktionelle Arbeit, die Autorenbetreuung, die Koordinierung unter den Herausgebern und die Umsetzung der Online-Version sowie an Stephanie WILDE für die zeitnahe Übersetzung der Abstracts.

Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer

im Dezember 2012

Daniela AHRENS
(Universität Bremen)

Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (AHRENS 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf

Gegenwärtig beobachten wir hinsichtlich des Ausbaus eines verbesserten Hochschulzugangs einen Bias auf der strukturellen Ebene. Zwar ist auf ordnungspolitischer Ebene die Machbarkeit hergestellt worden, dennoch bleiben die Zahlen der beruflich Qualifizierten unter den Studienanfängern hinter den Erwartungen zurück. Angesichts der bislang vorherrschenden hohen institutionellen Versäulung des deutschen Bildungssystems ist davon auszugehen, dass neben der strukturellen Ebene, kulturelle und soziale Faktoren von zentraler Bedeutung bei dem Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung sind. Grundannahme ist, dass die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte in erster Linie angebotsorientiert erfolgt und nicht mit einer sozialen Öffnung gleichzusetzen ist. Die tradierten institutionellen Schließungsprozesse gehen einher mit unterschiedlichen institutionellen Wissenskulturen und Handlungslogiken. Den Übergang zwischen diesen verschiedenen Bildungssystemen zu meistern, bedeutet daher immer auch den Umgang mit differenten Lern- und Wissensmilieus und „Bildungsphilosophien“. Im Anschluss an Bourdieus Habituskonzept (1991) diskutiert der Beitrag Fragten der „kulturellen Passung“. Neben den fachlichen Aspekten entscheidet der jeweilige Lernhabitus darüber, ob und wie sich Berufsbiographien und Bildungstypen entwickeln, wie Wissen angeeignet wird. Eine Untersuchung über die verschiedenen Handlungsschemata sowie damit einhergehende Habitusdifferenzen würde nicht nur die plakative Gegenüberstellung von Erfahrungswissen versus Theorie überwinden, sondern auch der zunehmenden Ausdifferenzierung von Bildungstypen, ihren jeweiligen Problemen bei dem Überwinden von Bildungssystemgrenzen Rechnung tragen.

Educational types and their habitus: From permeability to the social opening of the higher education institution

Currently, with regard to the expansion of improved access to higher education, a bias at the structural level can be observed. In terms of the political level it is true to say that its feasibility has been created, but the number of new students with vocational qualifications still lags behind expectations. In view of the until now prevailing highly institutional divisions in the German education system, it can be assumed that, alongside the structural level, cultural and social factors are of key significance at the transition from vocational to higher education. The fundamental assumption is that the opening of higher education for those with vocational qualifications takes place primarily with regard to the provision offered and is not to be compared with a social opening. The traditional institutional processes of closing down accompany various institutional cultures of knowledge and logics of action. Coping with the transition between these different education systems therefore always means dealing with different learning and knowledge milieus and ‘educational philosophies’. Following Bourdieu’s concept of habitus (1991) this paper discusses questions of ‘cultural fit’. As well as the subject-specific aspects, the respective learning habitus decides whether and how vocational biographies and educational types develop and how knowledge is acquired. An examination of the different patterns of action, as well as corresponding differences in habitus, would not only overcome the striking opposition of experience knowledge as opposed to theory, but also the increasing differentiation of educational types, in order to take account of the respective problems when overcoming barriers between educational systems.

DANIELA AHRENS (Universität Bremen)

Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule

1 Einleitung: Durchlässigkeit

Während im wissenschaftlichen Diskurs die Begriffsbestimmungen der Wissensgesellschaft vielfältig sind, verfolgt die auf europäischer Ebene initiierte bildungspolitische Debatte mit ihrem Bezug zur Wissensgesellschaft als Legitimationshintergrund für Reformmaßnahmen einen eindeutigen Kurs. Auf europäischer Ebene fungiert die Beschreibung der Gegenwartsgesellschaft als Wissensgesellschaft als Begründungshorizont für eine Erhöhung des Akademikeranteils durch den Ausbau der Zugangsmöglichkeiten zur tertiären Bildung in den Mitgliedsstaaten. Angetrieben durch die neuen Anforderungen einer Wissensgesellschaft steht die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auf der bildungspolitischen Reformagenda. Die insbesondere von der OECD formulierte Forderung nach einer Erhöhung des Akademikeranteils fällt in Deutschland mit seinem prestigereichen dualen Ausbildungssystem auf einen anderen Resonanzboden als in Ländern, deren Bildungssystem stärker schulisch orientiert ist. Nicht zuletzt die hohe Wertschätzung und Attraktivität des dualen Systems führen dazu, dass sich der Aufstiegswettbewerb in Deutschland insofern in Grenzen hält, dass beruflich Qualifizierte bislang nur in geringem Maße ein Studium beginnen. Der Beitrag nimmt dies zum Anlass danach zu fragen, ob kulturelle Unterschiede, Differenzen im Habitus, die geringe Anzahl von Studienanfängern zu erklären vermögen. Die Überlegung ist, dass der Übergang zwischen diesen verschiedenen Bildungssystemen, immer auch bedeutet, den Umgang mit differenten Lern- und Wissensmilieus und „Bildungsphilosophien“ zu meistern. Diese Vermutung drängt sich auf, wenn man berücksichtigt, dass auf ordnungspolitischer Ebene die bisherigen Schließungsmechanismen des beruflichen und tertiären Bildungssystems gelockert wurden.

An dieser Stelle ist eine begriffliche Präzisierung notwendig: Der Beitrag bezieht sich auf den so genannten Dritten Bildungsweg. Gegenüber dem Zweiten Bildungsweg erfolgt beim Dritten Bildungsweg die Hochschulzugangsberechtigung auf der Basis berufsqualifizierender Abschlüsse. Entscheidend für den Dritten Bildungsweg ist das „ohne“, und zwar „ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit“ (WOLTER 1994 zit. nach FREITAG 2012, 51).

Der Begriff der Durchlässigkeit ist im wissenschaftlichen ebenso wie im bildungspolitischen Diskurs durchweg positiv besetzt. Insbesondere auf bildungspolitischer Ebene ist der Begriff en vogue und lässt sich als eine institutionelle Antwort auf das normative Postulat des lebenslangen Lernens verstehen. Mit dem Begriff der Durchlässigkeit werden hohe normative Implikationen verbunden. Durchlässigkeit verspricht ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit, der Förderung individueller Bildungsmobilität und damit der Förderung sozialer

Integration und Statusverbesserung. Der Akzent liegt auf den Übergangsmöglichkeiten der gerade in Deutschland bislang weitgehend voneinander abgeschotteten beruflichen und tertiären Bildungsgänge sowie der Förderung der individuellen und sozialen Mobilität.

Neben den wirtschaftlichen und arbeitsmarktrelevanten Gründen spielt die europäische (Berufs-)Bildungspolitik eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Durchlässigkeit der bislang institutionell voneinander getrennten Bildungswege und der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte. Auf bildungs- und ordnungspolitischer Ebene ist mit der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 sowie den Beschlüssen von Kopenhagen (2002) die von BAETHGE (2007) als „deutsches Bildungsschisma" beschriebene institutionelle Versäulung der beruflichen und allgemeinen bzw. hochschulischen Bildung unter Druck geraten.

Die europäischen Beschlüsse zielen auf eine bessere Vergleichbarkeit nationaler Bildungsabschlüsse und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen (vgl. KUDA/ KAßEBAUM 2012). Zentrale Instrumente hierbei sind der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) sowie dessen nationale Übersetzung (DQR), mittels derer berufliche und akademische Abschlüsse miteinander vergleichbar werden sollen. Für die Umsetzung in Deutschland war insbesondere der KMK-Beschluss aus dem Jahr 2002 wegbereitend (KMK 2002). Er regelt, dass 50% eines Studiums durch gleichwertige außerhochschulisch erworbene Kompetenzen angerechnet werden können (KMK 2009). Auf dem Dresdner Bildungsgipfel „Aufstieg durch Bildung" im Jahr 2008 haben Bund und Länder sich auf die Förderung eines „Aufstiegspakets" geeinigt. Eine der formulierten Vereinbarungen zielte darauf, mehr beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung den Eintritt in ein Hochschulstudium zu erleichtern. Wegweisend für dieses Vorhaben war der KMK-Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" vom 6. März 2009. Danach erhalten erstens Meister und Absolventen beruflicher Fort- und Weiterbildungsprüfungen die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Zweitens führen eine mindestens zweijährige abgeschlossene Berufsausbildung sowie eine mindestens dreijährige Berufspraxis und eine erfolgreich abgeschlossene Eignungsfeststellungsprüfung zur fachgebundenen Studiumsberechtigung. Drittens können die Länder weitere Regelungen beschließen, die nach einem Jahr erfolgreichen Studierens von den anderen Ländern anzuerkennen sind. Mit diesem Beschluss sollten die Bildungsmobilität gefördert und die sehr heterogenen Bestimmungen der einzelnen Länder harmonisiert werden. Angesichts der föderalen Struktur des Bildungswesens kommt es jedoch zu einer enormen Bandbreite bei der Umsetzung des Harmonisierungsgebots[1].

Die Forderung nach einer Durchlässigkeit bislang voneinander getrennter Bildungssysteme setzt Verfahren und Modelle der Vergleichbarkeit der jeweiligen Lernergebnisse voraus. Die BMBF-Initiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen für Hochschulstudiengänge) entwickelte in diesem Zusammenhang Anrechnungsleitlinien und –modelle für berufliche Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Zentrales Ergebnis der ANKOM-Initiative ist,

[1] Dies betrifft beispielsweise den Katalog der anrechenbaren Fortbildungsabschlüsse. Die KMK (2011) bietet zwar eine synoptische Darstellung der länderspezifischen Eigenheiten der Hochschulzugangsberechtigung an, aber auch diese Übersicht unterstreicht eher die Unterschiedlichkeit als eine geordnete Übersicht.

dass beruflich erworbene Qualifikationen auf ein Studium anrechen- und transferierbar sind (vgl. STAMM-RIEMER/ LOROFF/ HARTMANN 2011). Darüber hinaus hat die ANKOM-Initiative gezeigt, dass die Art des Anrechnungsverfahrens – individuell oder pauschal – weder von der Art der Hochschule noch von der jeweiligen Fachdisziplin abhängt, sondern vielmehr von der jeweiligen Hochschulkultur, d.h. von dem Vertrauen in die Qualität und dem Niveau in die berufliche Bildung (STAMM-RIEMER/ LOROFF/ HARTMANN 2011, 69).

Mit der Frage nach der Anrechnung erfolgt eine Perspektivenverlagerung: Es geht nicht mehr um die Berechtigung für ein Studium, sondern um die Frage der Vergleichbarkeit und Zuordnung beruflicher Kompetenzen und Studiumsanforderungen. Es geht um die Überwindung eines ausschließlich auf schulischen Leistungen basierendes Berechtigungssystem. Die Forderung nach einer besseren Durchlässigkeit bislang voneinander abgeschotteter Bildungssysteme führt(e) zu einem Aufbrechen des „monopolistischen Anspruchs des gymnasialen Allgemeinbildungskonzepts“ (WOLTER 2008, 83). Bislang fungierten schulische Abschlüsse als rechtliche oder rechtsähnliche Ansprüche auf die Zulassung in weiterführende Bildungseinrichtungen (vgl. FROMMBERGER 2009). Dieses Berechtigungssystems basierte in erster Linie auf Abschlüssen in der Allgemeinbildung und erweist sich beim Hochschulzugang als äußerst stabil: Im Zeitraum von 1995 bis 2008 betrug der Anteil des Abiturs an den Neuzulassungen an Universitäten nie unter 90 % (vgl. WOLTER 2010, 211).

Der Verweis auf Durchlässigkeit bezieht sich auf verschiedene Ebenen (vgl. FREITAG 2012; MINKS 2011): Neben der strukturellen Ebene, die die Wirksamkeit der formal hergestellten Zugangsberechtigungen und Übergangsmöglichkeiten umfasst, erfolgt Durchlässigkeit auf der horizontalen Ebene, wenn es beispielsweise um die Anrechnung beruflicher Kompetenzen geht. Auf der vertikalen Ebene adressiert Durchlässigkeit den Durchstieg in höherwertige Bildungswege. Auf der formalen, ordnungspolitischen Ebene werden Möglichkeitsbedingungen geschaffen. Ob diese wahrgenommen werden, hängt jedoch von weiteren Aspekten ab. Die Autorinnen KUPFER und MUCKE (MUCKE/ KUPFER 2011, 223) nennen fünf Bereiche, deren Weiterentwicklung notwendig ist, um den Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte zu verbessern: Umsetzung der Lernergebnisforschung in den Ordnungsmitteln und der Prüfungspraxis, zielgruppenorientierte Umsetzung der Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsangeboten, Entwicklung bedarfsorientierter Studienangebote, Schaffung zielgruppenorientierter Finanzierungsmöglichkeiten und der systematische Ausbau von sachgerechten Informationen und zielgruppenspezifischer Beratung. Ohne auf die genannten Punkte in diesem Beitrag im Einzelnen eingehen zu können, verweisen sie darauf, wie voraussetzungsreich sich die Inanspruchnahme der geschaffenen Möglichkeiten der Durchlässigkeit auf institutioneller und curricularer Ebene darstellt. Dass die Realisierung der Durchlässigkeitsmöglichkeiten von Merkmalen auf individueller Ebene abhängig ist, wird von WOLTER (2010) betont. WOLTER sieht wesentliches Gründe für den geringen Anteil beruflich Qualifizierter unter den Studierenden in „Mechanismen der Selbstselektion“ (WOLTER 2010, 215) und spricht von einem „recht steinigen Weg, auf dem viele Hürden zu überwinden und Herausforderungen zu meistern sind“ (ebd. 214). Um den Weg in ein Stu-

dium erfolgreich zu beschreiten, seien individuelle Kompetenzen wie Motivation, Engagement und Leistungsbereitschaft notwendig.

Es ist daher zum gegenwärtigen Zeitpunkt keineswegs selbstverständlich, ob und inwiefern die formale Durchlässigkeit auch zu einer sozialen Durchlässigkeit führt[2]. Gegenwärtig begegnet uns ein nur schwach ausgeprägter Forschungsstand zum Thema selektive Hochschulbildung und Dritter Bildungsweg, insbesondere auch zu der Frage nach den Lern- und Studienkulturen der verschiedenen Bildungstypen und ihrer Integration in den Lernort Hochschule. Treffend formuliert FREITAG in diesem Zusammenhang: „Es muss konstatiert werden, dass die bildungspolitischen Zielsetzungen weitaus ausgereifter sind als die Erkenntnisse und Ergebnisse“ (FREITAG 2012, 107). Standardisierte Erhebungsverfahren zum Dritten Bildungsweg fehlen bislang in Deutschland und lassen sich als ein Indiz für die geringe Priorität dieses Bildungsaufstiegs interpretieren. Die Autoren des Centrums für Hochschulentwicklung kommen in ihrer empirischen Analyse zu dem ernüchternden Fazit, dass das Studium ohne Abitur bislang eine „schwer durchschaubare Grauzone“ (CHE 2009, 118) sei. Seit der Einführung der BA/MA-Studiengänge existieren ebenso wenig subjekt- und biographieorientierte Untersuchungen zu nicht-traditionell Studierenden. Empirisches Wissen über nicht-traditionell Studierende beruht überwiegend auf Untersuchungen der 1980er und 1990er Jahre. Die Autoren ALHEIT, RHEINLÄNDER und WATERMANN betonen die Notwendigkeit biographisch orientierter Forschung angesichts der „Passungsproblematik“ deutscher Universitäten für Bildungsaufsteiger (ALHEIT/ RHEINLÄNDER/ WATERMANN 2008, 582).

Angesichts der bislang geringen Anzahl der so genannten nicht-traditionell Studierenden, die über einen hochschulrechtlich geregelten Weg (im Gegensatz zu jenen Personen, die ihre Studienberechtigung durch schulrechtlich geregelte Verfahren erlangen und dem so genannten Zweiten Bildungsweg zuzurechnen sind) ein Studium beginnen, ist davon auszugehen, dass neben den Fragen der Anrechenbarkeit beruflicher Kompetenzen auf Studienanforderungen und ihrer Zuordnung, kulturelle und soziale Faktoren sowie Fragen der Lern-, Studier- und Wissenskulturen von zentraler Bedeutung sind bei dem Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung (FREITAG 2012, 109). WOLTERS (2010) These der stärkeren Berücksichtigung individueller Merkmale bei der Frage nach der Studiumsaufnahme beruflich Qualifizierter wird hier zugunsten ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit erweitert. Das heißt, der Blick richtet sich nicht auf das einzelne Individuum, sondern auf das vergesellschaftete Subjekt. Übertragen auf die Frage nach der kulturellen Passung hinsichtlich des Wechsels beruflich Qualifizierter an die Hochschule liegt die Vermutung nahe, dass beruflich Qualifizierte nicht nur Träger eines eher anwendungs- und praxisorientierten Wissens sind, sondern sich beim betrieblich beruflichen Bildungstypus eine andere Wissenskultur, eine andere Haltung und ein spezifischer Habitus entwickelt als beim akademischen Bildungsty-

[2] Der Begriff der „sozialen Öffnung“ des Hochschulzugangs tauchte bereits in den 1970er Jahren im Zuge der Studien- und Hochschulreformprojekte auf. Damals wollte man die ungleiche soziale Zusammensetzung der Studierenden reformieren und das Studium stärker mit gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen verknüpfen. Auch wenn heute der öffentliche Diskurs in Deutschland eher durch den „Fachkräftemangel“ beherrscht wird, zeigen sich deutliche Parallelen (vgl. WOLTER 2010).

pus. Im folgenden Abschnitt soll diese These im Anschluss an BOURDIEUS Habituskonzept (1991) näher erläutert werden.

2 Bildungstypen und Wissenskulturen

Im Zuge der Diskussion um Durchlässigkeit, europäischer Vergleichbarkeit und lebenslangem Lernen wird die Frage der Studierfähigkeit respektive deren Bedeutung und inhaltliche Ausgestaltung neu und kontrovers diskutiert. Dabei läuft die Diskussion Gefahr, ein Bildungssystem zugunsten des anderen auf- bzw. abzuwerten – je nach Interesse des jeweiligen Beobachters geht es entweder um die Verberuflichung der Hochschule oder um eine stärkere Verwissenschaftlichung der beruflichen Bildung. So wirft BECKER (2012) die Frage nach einer neuen Definition von Studierfähigkeit auf, die stärker als bislang die fachbezogene Handlungsfähigkeit zu berücksichtigen habe. BECKER geht es um die Sichtbarmachung der Potenziale in der Berufsbildung, die zu einer Studierfähigkeit führen. Hochschulen sollten danach stärker als bislang geschehen, ihr Lehrangebot an den „Praktikern“ (ebd., 151) ausrichten und berufliches Handeln stärker zum „Bezugspunkt eines wissenschaftlichen Studiums“ machen.

Die Frage nach einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen beruflicher, allgemeiner und akademischer Ausbildung konzentriert sich um die Bewertung der verschiedenen Wissensformen. Bildungsaufstieg war und ist bislang immer auch mit anderen Lern- und Wissensformen verknüpft und zwar vom eher praxis- und anwendungsorientierten hin zu abstrakten, systemischen Wissen. Angesichts der Bedeutungszunahme praxisorientierter Studieninhalte im Zuge der Neustrukturierung des BA-/MA-Studiums sowie der Höherqualifizierung in der Berufsbildung, lässt sich jedoch die Monopolstellung der gymnasialen Bildung und ebenso wenig aufrecht erhalten wie eine pauschale Aufwertung des Praxisbezugs der beruflichen Bildung. Ebenso wie abstraktes Wissen nicht ohne Erfahrungsgenese denkbar ist, ist erfahrungsgeleitetes Wissen auf kognitive Lernprozesse angewiesen. Das sich wandelnde Verhältnis von Arbeit und Bildung in der Wissensgesellschaft dahingehend zu interpretieren, dass wir ein Mehr an Wissenschaft benötigen, wäre trivial. Es geht nicht um die Diskreditierung der einen oder anderen Wissensform. Es geht vielmehr einerseits darum, dass die verschiedenen Wissensformen neue Verknüpfungen eingehen. Diese Formen der Wissenserzeugung sind bereits in den 1990er Jahren mit der Unterscheidung von Wissen „Modus I“ und „Modus II“ beschrieben worden (GIBBONS et al. 1994) und gewinnen heute erneut an Aktualität (vgl. PFEIFFER 2012). Anderseits wissen wir bislang wenig über die unterschiedlichen Lernstile, Handlungsschemata, Wahrnehmungsmuster und kulturellen Einbettung von Bildungs- und Lernprozessen.

In ihren Gutachten für die Hans Böckler Stiftung unterscheiden SPÖTTL et al. (2009) zwischen einem betrieblich-beruflichen und einem akademischen Bildungstyp. Dabei betonen die Autoren, dass es sich dabei um eine idealtypische Unterscheidung handelt. Die Unterscheidung in einen beruflich-betrieblichen und einen akademischen Bildungstyp verweist nicht nur auf unterschiedliche institutionelle Ablaufmuster, sondern auch auf unterschiedliche

Lern- und Wissenskulturen. Obgleich wir in einer Wissensgesellschaft leben, ist der Begriff „Wissenskultur“ bislang wenig ausdifferenziert. Der Begriff der Wissenskultur wird bei KNORR CETINA am Beispiel naturwissenschaftlicher Handlungspraktiken (Hochenergiephysik und Molekularbiologie) untersucht. Es geht um die Strategien und Prinzipien der Erzeugung und Validierung von Wissen, dass eine Privilegierung von Wissen a priori die jeweiligen Erzeugungskontexte von Wissen außer Acht lässt. Dabei legt KNORR CETINA die Betonung „auf Wissen, wie es ausgeübt wird“ (KNORR CETINA 2002, 18). Nicht die Art oder die Inhalte, sondern die „ganze Bandbreite von Strukturen, Mechanismen und Arrangements, die der Erzeugung des Wissens dienen“ (ebd.) zeichnet die jeweilige Wissenskultur aus. Kultur wird in diesem Zusammenhang als eine spezifische Form der Praxis verstanden. Mit der Rede von Bildungstypen werden daher in diesem Argumentationszusammenhang unterschiedlichen Wissenskulturen und Handlungslogiken verstanden. Neben der wichtigen Frage der Gleichwertigkeit, geht es um die Frage, inwiefern mit den verschiedenen Bildungstypen auch ein unterschiedlicher Habitus einhergeht.

Die jeweiligen Bildungstypen sind durch unterschiedliche Referenzsysteme gekennzeichnet, die den Lernprozess der Bildungstypen prägen: Auf der einen Seite orientiert sich die Kompetenzentwicklung an den Arbeitsprozessen, auf der andere Seite leiten die jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen den Qualifizierungsprozess. Während der betrieblich-berufliche Bildungstypus auf die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz zielt, stehen beim akademischen Bildungstypus systematisches wissenschaftsorientiertes Wissen im Vordergrund der Kompetenzentwicklung. Konstitutiv für den betrieblich-beruflichen Bildungstyp sei der Bezug zur Facharbeit und die duale Organisation der Ausbildung (ebd., 13). SPÖTTL et al. (2009) plädieren für eine stärkere Profilierung des betrieblich-beruflichen Bildungstypus‘ im Zuge der Debatte um eine Akademisierung der Arbeitswelt angesichts der Bedeutung des erfahrungsbasierten Lernens im Arbeitsprozess. Der Vorteil dieses Bildungstypus‘ läge – so die These der Autoren – in der engen Verzahnung schulischer und betrieblicher Bildung gegenüber eines akademischen Bildungstypus‘, dessen Praxisphasen sequentiell angeordnet und nur in geringem Maße stattfinden.

Diese zum Teil recht holzschnittartige Unterscheidung zweier Bildungstypen vernachlässigt, dass die Bildungstypen aufgrund ihrer differierenden Lernwege einen unterschiedlichen Habitus ausbilden. Neben der sozialisierenden Funktion beruflicher Bildung entwickelt sich über den Beruf eine soziale Identität und soziale Positionierung in der Gesellschaft. Angesprochen ist damit die Vermutung, dass Fertigkeiten, Können, Lernformen und -ansprüche immer auch habitusgebunden sind, d.h. dass Bildungs- und Lernprozesse nicht nur eng mit sozialen Zugehörigkeiten zusammenhängen, sondern auch die Wahrnehmung und Deutung von Lern- und Bildungsbedingungen prägen.

3 Der Lernhabitus im Anschluss an Bourdieu

Die Aktualität BOURDIEUS offenbart sich hinsichtlich der aktuellen Befunde empirischer Bildungsforschung zur Herkunftsabhängigkeit von Bildungsprozessen sowie der heute noch

zu beobachtenden ständischen Kanalisierung von Bildungswegen (VESTER 2006). Sie bestätigen Bourdieus These der „Illusion der Chancengleichheit“ (BOURDIEU/ PASSERON 1971). Im Jahr 1971 haben PIERRE BOURDIEU und JEAN-CLAUDE PASSERON hinsichtlich der Bildungsexpansion die „Illusion der Chancengleichheit“ ins Spiel gebracht und hervorgehoben, dass Bildung keineswegs per se zu einer Kompensation führt, sondern vielmehr auch die Reproduktion ungleicher Lebensverhältnisse provoziert. Danach ist der Abbau struktureller Selektionsmechanismen lediglich eine „Scheingleichheit“ und verkennt „die kulturellen Gewohnheiten einer Klasse“ (BOURDIEU/ PASSERON 1971, 40). So konnte beispielsweise auch der selektive Hochschulzugang durch die Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre nicht abgebaut werden. Im Gegenteil: Hatten Beamtenkinder im Jahr 1982 eine 9-mal bessere Chance als Arbeiterkinder, ein Studium zu beginnen, ist dieses Chancenverhältnis im Jahr 2000 um das 19-fache gestiegen (vgl. BECKER 2009). Neben institutionellen Zugangsregelungen scheinen andere, herkunfts- und sozialisationsbedingte ebenso wie kulturelle Faktoren ausschlaggebend dafür zu sein, ob ein tertiärer Bildungsweg eingeschlagen wird. Stellt man in Rechnung, dass Bildungspolitik immer auch Sozialpolitik ist, haben sich die Hoffnungen auf ein Mehr an Chancengleichheit und Verringerung sozialer Ungleichheiten durch ordnungspolitische Reformen nur in geringem Maße erfüllt. Der Erfolg der Öffnung von Hochschulen zeigt sich unter anderem im Alter der Studienanfänger. Während beispielsweise in Schweden die Studienanfängerquote von Personen, die älter als 25 Jahre sind, bei 11,2 % liegt, beträgt der Anteil in Deutschland nur 3,9 % (vgl. ORR/RIECHERS 2010, 46). Der „Run“ auf die Hochschulen bleibt bislang aus. Der Anteil der beruflich Qualifizierten unter den Studienanfängern lag im Jahr 2010 lediglich bei 1,9%, wobei der Anstieg in erster Linie zugunsten der Fachhochschulen ausfiel (CHE 2009, 15, WOLTER 2010, 211).

Als Gesellschaftstheoretiker setzt sich der französische Soziologe BOURDIEU mit dem Zusammenspiel zwischen Bildungssystem, Sozialisation und soziale Ungleichheiten auseinander. Insbesondere in der Soziologie, aber auch in der Pädagogik sind seine Arbeiten aufgegriffen worden (vgl. u.a. LIEBAU 1987). BOURDIEUS Interesse galt vor allem der Sozialstruktur Frankreichs und der Rolle des Bildungssystems. Seine zentralen Begriffe sind der „soziale Raum“ und der Habitus. BOURDIEU versteht die Gesellschaft als einen sozialen Raum innerhalb dessen sich ungleichheitswirksame soziale Felder abzeichnen. Danach beruhen Bildungsungleichheiten immer auch auf Unterschiede des Habitus, der sich durch Gewohnheiten des Handelns und Wahrnehmens ausdrückt. Habitusdifferenzen führen – so die These BOURDIEUS – zu Unterschieden in der Wahrnehmung und Realisierung von Bildungsprozessen. Diese These bestätigen auch andere empirische Untersuchungen. So lassen sich zwischen 1979 und dem Jahr 2000 keine wesentlichen Veränderungen feststellen hinsichtlich schichtspezifischer Bildungsaspirationen. Einschränkend muss hier jedoch gesagt werden, dass diese Untersuchungen sich in erster Linie auf elterliche Bildungsentscheidungen hinsichtlich der Schulwahl ihrer Kinder beziehen (BECKER/ LAUTERBACH 2004).

Gesellschaftliche Auseinandersetzungen werden bei BOURDIEU immer auch als symbolische Auseinandersetzungen verstanden, in dem Sinne, dass es sich um Auseinandersetzungen um Sichtweisen, Klassifikationen und Kategorien handelt, mittels derer wir die Welt wahr-

nehmen und deuten (vgl. KRAIS/ GEBAUER 2002). Die Schule und hier in erster Linie die Hochschule fungieren in diesem Zusammenhang als Vertreter der „legitimen Kultur“. Danach kennzeichnen sich Bildungseinrichtungen durch einen Doppelcharakter „als Lernanstalt und als Stätte der klassenbezogenen Akkulturation“ (VESTER 2006, 49). Die Kritik richtet sich hier an einen vom akademischen Milieu geprägten verengten kognitivistisch verengten Lern- und Bildungsbegriff, der als legitim erachtet wird und infolgedessen an implizites und anwendungsbezogenes Wissen vielfach nicht angeknüpft wird. BOURDIEU spricht in diesem Zusammenhang von „symbolischen Kämpfen“ und wendet sich gegen eine Hierarchisierung jeglichen Wissens aus zugunsten einer stärkeren Bezugnahme auf den Habitus in Bildungsprozessen.

BOURDIEU begreift den Habitus als modus operandi als generatives Struktur- und Handlungskonzept. Das Habituskonzept betont die Wechselseitigkeit von inkorporierten sozialen Strukturen und einer Handlungspraxis, die gleichermaßen Produkt und Erzeugungsprinzip dieser sozialen Strukturen ist. Handlungsmuster prägen den Habitus und werden vom Habitus generiert. Aus dieser Perspektive ist das Subjekt immer nur in seinem sozialen Kontext zu beobachten, das heißt, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist gleichermaßen auf der System- und Handlungsebene zu beobachten. Die Gesellschaft erscheint hier nicht als etwas Äußeres, als Zumutung und Restriktion, vielmehr erzeugen sich Gesellschaft und Individuum wechselseitig. „Mit dem Habitus sind wir in der Welt und haben die Welt in uns“ (KRAIS/ GEBAUR 2002, 76). Auf Bildungsverläufe gewandt, bedeutet dies, dass lebensweltliche Erfahrungen gleichermaßen Karriereaspirationen und Bildungsentscheidungen ermöglichen und limitieren. Der Habitus fungiert als eine Vermittlung sozialer Strukturen und individueller Praxis. Er ist „strukturierte Struktur“ und „strukturierende Struktur“ (REHBEIN 2006, 97). BOURDIEU versteht den Habitus als ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ fungieren (BOURDIEU 1987, 98). Anhand des Habitusbegriffs will Bourdieu die Regelmäßigkeiten des Handelns erfassen und die Reproduktion sozialer Strukturen erklären. Als inkorporiertes Dispositionssystem gibt der Habitus

„dem Akteur eine generierenden und einigende, konstruierende und einteilende Macht zurück und erinnert zugleich daran, dass diese sozial geschaffene Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht die eines transzendenten Subjekts ist, sondern die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situierten Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt“ (BOURDIEU 2001, 175).

Im Anschluss an BOURDIEU sind unsere Wahrnehmungs-, Deutungs- und Beurteilungsschemata lebensweltlich geprägt. BOURDIEU warnt vor der „biographischen Illusion“ (1988), und die damit einhergehende Verhaftung beim Subjekt in biographischen Analysen. Biographische Analysen lassen nach BOURDIEU die gesellschaftliche Bestimmtheit individueller Biographien außer Acht. Daher bevorzugt BOURDIEU auch den Begriff des Akteurs (französisch „agent“) anstelle des Subjektbegriffs. Neben dem Subjekt können auch Milieus und Bildungseinrichtungen als Aggregierungsebenen des Habitus verstanden werden.

Der Habitus setzt sich aus drei grundlegenden Kapitalformen zusammen: das soziale Kapital, das kulturelle und das ökonomische Kapital. Dabei entscheidet die Höhe und Art des Kapitals sowie die Art und Weise ihres Zusammenspiels über die gesellschaftliche Stellung und Partizipationschancen des Einzelnen. Die von BOURDIEU im Zuge seines Habitusmodells ausformulierten Kapitalsorten stellen die relevanten Variablen dar, nach denen sich die Position eines Akteurs innerhalb eines Feldes richtet. Der soziale Raum konstituiert sich demzufolge durch die verschiedenen Sorten von Macht und Kapital, die innerhalb der einzelnen Felder jeweils im Kurs sind (BOURDIEU 1985, 10)[3]. Die gesellschaftliche Stellung in einem Feld wird durch folgende Kriterien gekennzeichnet: Erstens nach dem Gesamtumfang des verfügbaren Kapitals; zweitens nach der Art der Zusammensetzung dieses Kapitals.

Obgleich das ökonomische Kapital in seiner Bedeutung von BOURDIEU als grundlegender als die anderen beiden Kapitalformen eingestuft wird, überwindet er mit seinem Ansatz nicht nur einen rein ökonomisch verstandenen Kapitalbegriff, sondern weist darauf hin, dass der Wert des Kapitals gesellschaftlich ausgehandelt wird. Damit werden die wechselseitige Konvertierbarkeit der Kapitalarten sowie damit verbundene Transformations- und Reibungsverluste zu einer empirischen Frage. Anstelle einer vorab postulierten Herkunftsselektivität zielt diese Perspektive auf eine Analyse von Bildungsungleichheiten anhand der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und institutionalisierten Bildungsprozessen einerseits und dem individuellen Wissen und Können, das im Aushandlungsprozess bewertet, an- oder aberkannt und zu kulturellem Kapital wird.

Mit BOURDIEU lässt sich die Frage der kulturellen Passung auf verschiedenen Ebenen differenzieren. Diese können hier nur skizziert werden und müssten einer weiteren empirischen Operationalisierung unterzogen werden. Auf der Ebene des kulturellen Kapitals, also der Frage nach der Verwertung des Bildungskapitals zeigt sich beispielsweise, dass nach wie vor institutionelle Schließungsmechanismen am Wirken sind. So verfügen bislang nur wenige Hochschulen über einen „Anrechnungsbeauftragten“ (MUCKE/ KUPFER 2011, 224) und „in der Praxis spielt die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen an den meisten Hochschulen bisher nach wie vor nur eine untergeordnete Rolle“ (ebd.). In einer Untersuchung zur Umsetzung der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung an der Ruhr-Universität Bochum im Auftrag der Hans Böckler Stiftung befürworten die Autoren die „Notwendigkeit der Ausweitung von Brücken- und Vorbereitungskursen“ sowie die Einführung von Kursen in die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens (BUCHHOLZ et al. 2012, 62), um beruflich Qualifizierte den Übergang in die Hochschule zu erleichtern. Die Studie zeigt, dass beruflich Qualifizierte universitäre Wissensvermittlung und universitäres Lernen anders verarbeiten, deuten und verstehen. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang BOURDIEUS Überlegungen zum Praxisbegriff. Als eine Art „praktischer Sinn“ spricht Bourdieu jenes Wissen an, dass sich einerseits in konkreten Situationen äußert, sich nur schwer versprachlichen lässt und andererseits die Akteure befähigt, das Verhalten ihrer Interaktionspartner zu deuten (vgl.

[3] Das Verhältnis zwischen Habitus und Feld kennzeichnet sich durch eine wechselseitige Ermöglichung, d.h. soziale Felder bilden sich nicht ohne Habitus aus, und gleichzeitig ist der Habitus selbst das Produkt der Relation mit den jeweiligen sozialen Feldern.

ALKEMEYER/ BRÜMMER/ PILLE 2010). Die Praxeologie von BOURDIEU sensibilisiert uns darüber hinaus für die körperliche Dimension von Sozialisationsprozessen und eine stärkere Hinwendung zu Materialitäten und Körperlichkeiten. Die sozialen wissensbasierten Praktiken müssen nicht zwangsläufig eine intersubjektive oder interaktive Struktur besitzen, denn im Fokus stehen zum einen die Gebrauchs- und Umgangsweisen mit Artefakten, zum anderen geraten so auch die sozialen Praktiken in den Fokus, die als „Technologien des Selbst“ (FOUCAULT) verinnerlichert sind und keineswegs immer eine Explizierungsfähigkeit oder Explizierungsbedürftigkeit voraussetzen. Es geht um die nicht-sprachlichen, körperlichen Bestandteile sozialer Praktiken als wichtige Ergänzung zu rein kognitivistischen Ansätzen. „Das Soziale ist in den körperlichen Praktiken, in Haltungen, Bewegungen, Gesten und Verhaltensweisen selbst gegenwärtig und damit auch mittels der sozialisierten Sinne eines feldspezifisch gebildeten und in diesem Sinne ‚wissenden‘ Körpers erfassbar“ (ALKEMEYER/ BRÜMMER/ PILLE 2010, 234). Hervorzuheben ist, dass die Körperlichkeit des Handelns aus praxeologischer Perspektive auch intellektuelle Tätigkeiten wie etwa Lesen oder Schreiben umfasst – sich also keineswegs auf sichtbare ‚körperlich aktive‘ gerätebezogene Tätigkeiten beschränkt. Den Praxisbegriff allein auf den betrieblich-beruflichen Bildungstyp zu beziehen, greift daher zu kurz.

Auf der Ebene des ökonomischen Kapitals lassen sich Fragen nach den Studienformaten, der Vereinbarkeit von Beruf und Studium ansiedeln. Veränderte Bildungsstrategien stoßen bei der Umsetzung vielfach noch auf Widerstände angesichts der Unvereinbarkeit von Studienorganisation und arbeits- und lebensweltlichen Bezügen. Eine aktuelle Untersuchung der berufsbegleitenden und dualen Studiengänge bestätigt diesen Eindruck. Der Studie zufolge sind lediglich 5% aller Bachelorstudiengänge berufsbegleitend studierbar (vgl. MINKS. 2011). Hinsichtlich des sozialen Kapitals richtet sich der Fokus auf die Relevanz von Peers, Familien, aber auch Praxisgemeinschaften und Lernorte. Dass Lernprozesse nicht in einem sozialen Vakuum stattfinden, sondern in je spezifischen sozialen und institutionellen Rahmen, ist zwar unbestritten, aber wie diese differenten Erfahrungen sich auf Lernergebnisse und -aspirationen auswirken, wird bislang in der berufspädagogischen und besonders in der fachdidaktischen Forschung vernachlässigt.

4 Fazit

Wir beobachten derzeit gleichermaßen eine Anreicherung beruflicher Bildung durch eine stärkere Wissensbasierung und eine zunehmende Sensibilisierung für Praxisanteile in der akademischen Bildung. Gleichzeitig sind auf formaler Ebene Rahmen geschaffen worden, um die Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungssystemen zu vereinfachen. Dennoch erreichen die Reformeuphemismen im Zuge der Europäisierung des Berufsbildungssystems und der Hochschulen ihre Adressaten nur unzureichend. Der Beitrag hat diese Passungsproblematik vor dem Hintergrund des Habituskonzepts von BOURDIEU diskutiert. Die Differenzierung in die verschiedenen Kapitalien kann hier fruchtbare Anstöße geben. Neben den fachlichen Aspekten entscheidet der jeweilige Lernhabitus darüber, ob und wie sich Berufsbiographien und Bildungstypen entwickeln, wie Wissen angeeignet wird. Eine Untersuchung

über die verschiedenen Handlungsschemata sowie damit einhergehende Habitusdifferenzen würde nicht nur die plakative Gegenüberstellung von Erfahrungswissen versus Theorie überwinden, sondern auch der zunehmenden Ausdifferenzierung von Bildungstypen, ihren jeweiligen Problemen bei dem Überwinden von Bildungssystemgrenzen Rechnung tragen. Auf institutioneller Ebene liefert BOURDIEU Impulse für eine stärkere Berücksichtigung der „symbolischen Kämpfe", der Spieleinsätze der Kapitalien und der Habitusdifferenzen bei der Vermittlung von Wissen.

Darüber hinaus gelänge es, detailliertere Informationen zu den jeweiligen Bildungstypen, ihren Wertorientierungen, Einstellungen, Motiven und Bildungsaspirationen zu gewinnen. Im Anschluss daran ließen sich Aussagen darüber machen, wie (domänenspezifische) berufliche Sozialisationsprozesse nicht nur den beruflichen Habitus prägen, sondern auch Effekte auf weitere Lern- und Bildungsprozesse haben. Dies wäre eine wichtige Ergänzung zu der gegenwärtigen Outcome-Orientierung und der damit einhergehenden Fokussierung auf die Lernergebnisse.

Literatur

ALHEIT, P. et al. (2010): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 577-606.

ALKEMEYER, T./ BRÜMMER, K./ PILLE, T. (2010): Praktiken sozialer Abstimmung. Kooperative Arbeit aus der praxeologischen Perspektive Pierre Bourdieus. In: BÖHLE, F./ WEIHRICH, M. (Hrsg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld, 229-261.

BAUMGART, F. (2006): Soziale Selektion in der Hochschule – Stufung, Modularisierung und Kreditierung auf dem Prüfstand. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ RIEGER-LADICH, M./ WIGGER, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. Wiesbaden, 309-322.

BECKER, R. (2009): Wie können „bildungsferne" Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden. Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungssystems. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, H. 4, 563-593.

BECKER, M. (2012): Entwicklung von Kompetenzen und „Studierfähigkeit". In: KUDA, E. et al. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 145-157.

BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

BOURDIEU, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen". Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M, 7-47.

BOURDIEU, P. (1989): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Aufl. Frankfurt am Main.

BOURDIEU, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.

BOURDIEU, P./ PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.

BUCHHOLZ, A. et al. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Hans Böckler Stiftung Arbeitspapier 188. Düsseldorf. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_188.pdf (26-09-2012).

CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier 123, Gütersloh.

FREITAG, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (26-09-2012).

FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf (26-09-2012).

GIBBONS, M. et al. (Hrsg.) (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (26-09-2012).

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6.03.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (7-11-2012)

KMK (2011): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf (7-11-2012)

KNORR CETINA, K. (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.

KRAIS, B./ GEBAUER, G. (2002): Habitus. Bielefeld.

KUDA, E./ KAßEBAUM, B. (2012): Bologna- und Kopenhagen-Prozess: Auf dem Weg zu einem neuen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung. In: KUDA, E. et al. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 68-96.

LIEBAU, E. (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ RIEGER-LADICH, M./ WIGGER, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. Wiesbaden, 41-57.

MINKS, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: FREITAG, W. K. et al. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 21-34.

MUCKE, K./ KUPFER, F. (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, W. K. et al. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 221-238.

ORR, D./ RIECHERS, M. (2010): Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf (26-09-2012).

PFEIFFER, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: KUDA, E. et al. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 203-220.

REHBEIN, B. (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.

SPÖTTL, G. et al. (2009): Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung. Arbeitspapier 168 der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_168.pdf (26-09-2012).

STAMM-RIEMER, I./ LOROFF, C./ HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS: Forum Hochschule. Hannover. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (26-09-2012).

VESTER, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In: WERNER, G. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz, 13-54.

WOLTER, A. (2008): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: BUHR, R. et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 81-98.

WOLTER, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, K./ BOLDER, A./ DÜSSELDORF, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Hohengehren, 199-219.

WOLTER, A. (2011): Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 206-216.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

AHRENS, D. (2012): Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die Autorin

Dr. DANIELA AHRENS

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: dahrens (at) uni-bremen.de

Homepage: http://www.itb.uni-bremen.de/mitarbeiterportraits+M54a708de802.html?&no_cache=1&tx_itbmitarbeiter_pi1[mitarbeiter]=43

Jessica HEIBÜLT & Eva ANSLINGER
(Universität Bremen)

Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt_anslinger_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@

www.bwpat.de

ABSTRACT (HEIBÜLT/ ANSLINGER 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt_anslinger_bwpat23.pdf

Ausgangspunkt des Beitrags ist ein Forschungsvorhaben der Akademie für Arbeit und Politik im Themenfeld dritter Bildungsweg. Es geht von der These aus, dass die individuelle Lernbiographie, verschiedene Lernumwelten und Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule haben. Der Einfluss der Lernbiographie beruflich Qualifizierter spielt indes in der Forschung zum dritten Bildungsweg nur eine marginale Rolle, stattdessen liegen die wissenschaftlichen und politischen Schwerpunkte auf dem empirischen Beleg der Studierfähigkeit und dem Abbau von strukturellen Hindernissen. Das Nachzeichnen individueller Lernbiographien kann jedoch aufzeigen, wie die Bildungswege jener Personen gekennzeichnet sind, die den dritten Bildungsweg gehen und wie sie diesen retrospektiv einschätzen. Die Untersuchung von formalen, non-formalen und informellen Lernerfahrungen kann aus der individuellen Perspektive zudem deutlich machen, welche Bedeutung die berufliche Ausbildung, die Berufserfahrung, aber auch die Arbeit in Parteien und Gewerkschaften oder die soziale Umgebung für die Studienentscheidung sowie für die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule haben. Ergebnisse können Anreize dafür liefern, entsprechende Lernerfahrungen in bestehende und zukünftige Unterstützungsangebote einzubeziehen. Sie können außerdem die Diskussion um die Aufnahme von non-formalen und informellen Kompetenzen in den DQR bereichern. Der Beitrag zeigt den theoretischen Bedeutungszusammenhang des Forschungsvorhabens auf und stellt zentrale Forschungsfragen und Forschungsthesen im genannten Themenfeld dar.

Rethinking additional educational pathways – the significance of individual learning biographies for study choices and successfully coping with the transition between work and higher education

The starting point of this paper is a research proposal by the Academy of Work and Politics in the thematic area of additional educational pathways. It assumes that the individual learning biography, different learning environments and learning experiences have a central significance for study choices and for coping with the transition between work and higher education. The influence of the learning biography of those with vocational qualifications only plays a marginal role in the research on additional learning pathways and, instead, the academic and political emphases are placed on the empirical evidence of the ability to study and the removal of structural obstacles. However, tracing individual learning biographies can indicate how the educational pathways of those people are characterised who join additional educational pathways, and how they assess them retrospectively. Examining formal, non-formal and informal learning experiences can, from the individual's perspective, also make clear what significance vocational education and training, vocational experience, but also work in parties and unions or in the social environment of the study choice have, as well as for coping with the transition between work and higher education. Results can provide incentives for including corresponding learning experiences in existing and future forms of support. In addition, they can also enrich the discussion by adding non-formal and informal competences. This paper shows the theoretical interconnections of the research proposal and presents the central research questions and research hypotheses in this thematic field.

JESSICA HEIBÜLT & EVA ANSLINGER (Universität Bremen)

Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule

1 Einleitung

Der folgende Beitrag gibt einen Einblick in ein Forschungsvorhaben der Akademie für Arbeit und Politik (aap) der Universität Bremen, das sich mit Lernbiographien beruflich Qualifizierter auf dem dritten Bildungsweg beschäftigt. Dieses Vorhaben stellt insofern eine Neuausrichtung in der Forschung dar, als dass der dritte Bildungsweg in den Kontext des Lebenslangen Lernens gestellt wird.

Im Zuge des demographischen Wandels und des internationalen Wettbewerbs im sich globalisierenden Bildungsmarkt wird der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften immer größer. Der aktuelle Bildungsbericht der OECD zeigt, dass Deutschland in den letzten 50 Jahren die geringsten Fortschritte bei der Erhöhung des Anteils seiner Hochschulabsolventen erzielt hat. Er ist, gemessen an der Gesamtbevölkerung, nur halb so groß wie in vielen Nachbarländern (OECD 2011, 17). Nun ist es eine bildungspolitische Strategie, den Anteil von Hochschulabsolventen zu erhöhen, indem die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gefördert wird. Diese Strategie wird mittlerweile sowohl national als auch international als positiv, wünschenswert und als Anforderung an das Bildungssystem verstanden (FROMMBERGER 2009, 1). Der so genannte dritte Bildungsweg „[…] bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen“ (WOLTER 1994, 9).

Gleichzeitig wird Lebenslanges Lernen sowohl auf europäischer als auch auf bundespolitischer Ebene als notweniges bildungspolitisches Grundprinzip am Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft verstanden, um Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten sowie Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu sichern (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000; BLK 2004). Beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich für ein Studium entscheiden, spielen in diesem Kontext eine besondere Rolle. Denn die Aufnahme eines Studiums stellt ein Anschlusslernen dar, das heißt in der Bildungsbiographie werden verschiedene Lernerfahrungen in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten gesammelt (FAULSTICH/ GRELL 2005, 27). Deshalb ist davon auszugehen, dass das Lernen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich nach einer Phase der Berufstätigkeit für ein Studium entscheiden, eine besondere Rolle in ihrem Lebenslauf einnimmt.

Mit Blick auf den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand ist festzustellen, dass in den letzten Jahren nicht nur auf politischer Ebene Möglichkeiten geschaffen wurden, um beruflich Qualifizierte ohne Abitur stärker an Angeboten der Hochschule partizipieren zu lassen. Der dritte Bildungsweg wird auch wissenschaftlich bereits seit Jahrzehnten untersucht. Dis-

kutiert werden vor allem inhaltliche, institutionelle, individuelle und habituelle Anforderungen, denen beruflich Qualifizierte ohne Abitur auf dem dritten Bildungsweg gegenüberstehen. Dabei wird deutlich, dass viele Studien sich vor allem mit der Frage beschäftigen, wel-che Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um den Anteil Studierender auf dem dritten Bildungsweg zu erhöhen. Die Untersuchungen versuchen also eine Gruppe zu analysieren, die (noch) nicht an den Hochschulen angekommen ist. Erkenntnisse über die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur, die den Weg an die Hochschule tatsächlich gehen, bestehen bislang kaum. Insbesondere mangelt es an empirischen Erkenntnissen zur subjektiven Bedeutung des Lernens entlang der Lernbiographie. Auch FREITAG konstatiert in einer aktuellen Expertise zum Forschungsstand des zweiten und dritten Bildungsweges, dass es an qualitativer Forschung im Bereich der Studierendenforschung (FREITAG 2012, 111) und somit an Grundlagenforschung fehlt.

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben schließt an dieses Forschungsdesiderat an. Es untersucht die subjektive Bedeutung der individuellen Lernbiographie entlang des Lebenslaufs sowie die Wahl unterschiedlicher Strategien zur Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In Annäherung an das Themenfeld wird das Forschungsvorhaben zunächst in den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand eingebettet. Daraus werden die Ziele des Forschungsvorhabens abgeleitet. Im Anschluss werden auf Basis lerntheoretischer Überlegungen erste forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen entwickelt. Am Ende des Beitrags wird das Forschungsdesign beschrieben.

2 Zur Einordnung der Untersuchung in den Diskussions- und Forschungsstand

Um ein Studium für beruflich Qualifizierte ohne Abitur attraktiver zu gestalten, wurde jüngst auf politischer Ebene der Zugang zum Hochschulstudium erleichtert. Der KMK-Beschluss – zur Durchlässigkeit zwischen Beruf und Hochschule – im Jahr 2009 hat den Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte ohne Abitur vereinfacht. Er benennt entsprechende Aufstiegsfortbildungen bzw. berufliche Abschlüsse, die – auch ohne Abitur – zu einer allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung führen. Es wird mitunter angenommen, dass ein leichter Anstieg der Studierendenzahlen auf dem dritten Bildungsweg auf einen Effekt eben dieses KMK-Beschlusses zurückzuführen ist (NICKEL/ DUONG 2012, 108). Bis 2008 stagnierte der Anteil von beruflich Qualifizierten, die ohne Abitur ein Hochschulstudium aufnahmen bei etwa einem Prozent (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, 118). Aktuelle Daten des statistischen Bundesamtes zeigen jedoch, dass sich der Anteil von 2009 auf 2010 erhöht hat, an Universitäten stieg er von 0,6 % auf 1,9 %, an Fachhochschulen stagnierte er bei 2,5 % (MITBESTIMMUNG 4/2012, 18). Insgesamt verbleiben die Zahlen jedoch auf einem relativ niedrigen Niveau. Die KMK-Umsetzung in den Ländern erfolgte größtenteils im Jahr 2010. Es bleibt abzuwarten, ob und in welchem Umfang die Zahlen in den nächsten Jahren weiter ansteigen.

Untersuchungen zum dritten Bildungsweg setzen sich vor allem mit der Frage auseinander, warum der dritte Bildungsweg bislang so wenig genutzt wird. Sie thematisieren insbesondere inhaltliche Anforderungen des Studiums, Anrechnungsmöglichkeiten von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen sowie individuelle und habituelle Hindernisse für beruflich Qualifizierte ohne Abitur und beziehen sich dabei vor allem auf die Phase des Studiums. Im Kontext des hier vorgestellten Forschungsvorhabens wird hingegen herausgearbeitet, welche subjektive Bedeutung die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur den Lernerfahrungen entlang ihrer Lernbiographie zumessen, wie sich diese auf die Studienentscheidung auswirken und für die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule genutzt werden. Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsansätze dargestellt, die unseres Erachtens für die Einordnung des Forschungsvorhabens von Bedeutung sind.

Untersuchungen, die sich mit den inhaltlichen Anforderungen und dem Studienerfolg auseinandersetzen, sind hauptsächlich auf das Bundesland Niedersachsen beschränkt. Die Studien von FENGLER/ JANKOFSKY et al. (1983) und SCHULENBERG/ SCHOLZ et al. (1986) sind bedeutende repräsentative und vergleichende Studien zum dritten Bildungsweg. Sie belegen, dass Kurse der Erwachsenenbildung zur Studierfähigkeit von beruflich Qualifizierten beitragen, die sich von jener der anderen Bildungswege nicht wesentlich unterscheidet. In der Studie „Studienverlauf und Studienerfolg“ von SCHULENBERG/ SCHOLZ et al. (1986) wurden Studierende mit Gymnasialabschluss, Studierende des Zweiten Bildungsweges und Studierende, die über die Zulassungsprüfung an die Hochschule gekommen sind, befragt. Auch RICHTER (1995) bestätigt in ihren Untersuchungen die Studierfähigkeit von Studierenden des dritten Bildungsweges im Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Ferner konstatierte SCHOLZ (2006, 109), dass sich die Gruppe der Studierenden des dritten Bildungsweges „als uneingeschränkt studierfähig“ erweist. Alle hier genannten Studien fokussieren die Frage der Studierfähigkeit von beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg. Dabei wird zwar die Perspektive der Studierenden mit einbezogen, allerdings liegt der Schwerpunkt auf dem Zeitraum des Studiums bzw. auf der Phase der Vorbereitungskurse für die Zulassungsprüfungen in Niedersachsen.

Durch den KMK Beschluss von 2009 wurden zudem die Zugänge zur Hochschule weiter geöffnet, so dass Zulassungsprüfungen unter bestimmten Voraussetzungen nicht mehr notwendig sind. Vor dem Hintergrund dieser neuen Zulassungsvoraussetzungen wurde bisher empirisch noch nicht geklärt, ob beruflich Qualifizierte auch ohne Vorbereitungskurse und Einstufungsprüfung mit den inhaltlichen Anforderungen des gewählten Studiengangs zurechtkommen. Befragungen von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg können bedeutende Erkenntnisse dazu liefern, welche Lernerfahrungen für die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule und die Bewältigung der ersten Studienphase nutzbar gemacht werden können.

Ferner existieren Forschungsansätze, die Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulischer Kompetenzen untersuchen. Dabei geht es zum Einen um die Verbesserung der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, damit beruflich Qualifizierte auf ihre bereits vorhandenen Qualifikationen aufbauen können und entsprechende

Kompetenzen unabhängig von der Institution, in der sie erworben wurden, anerkannt werden (THIELEN 2008, 10). Innerhalb der ANKOM-Initiative (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) wurden zwölf Entwicklungsprojekte in sechs Bundesländern gefördert. Die Zielsetzung dabei war, Methoden zu entwickeln, die geeignet sind, in der beruflichen Weiterbildung erworbene und durch Prüfungen nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen als anrechenbare Studienäquivalente zu identifizieren. In einem zweiten Schritt wurden daraus übertragbare Anrechnungsverfahren und -instrumente entwickelt und implementiert (FREITAG/ LOROFF 2011, 9; LOROFF et al. 2011, 77ff.).

Zum Anderen wurde auch die Anrechnung formalisierter und informell erworbener Qualifikationen auf ein Hochschulstudium thematisiert. Das so genannte APEL(Accreditation of Prior and Experiential Learning)-Verfahren wurde in einem gemeinsamen Projekt der Universität Kassel und der Hochschule Fulda im Fachbereich Pflege und Gesundheit entwickelt und implementiert. Dort ist es heute möglich, neben beruflichen Qualifikationen auch die Erziehung von Kindern, die Betreuung von Pflegebedürftigen oder ehrenamtliches Engagement anrechnen und so den studentischen Workload (Arbeitszeit) für mehrere Studiengänge im Fachbereich Pflege und Gesundheit verringern zu lassen (HOCHSCHULE FULDA, 2f.).

Die Thematik der Anrechnung ist darüber hinaus im Instrument des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) verankert. Der EQR soll die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verbinden und die europäischen Bildungssysteme vergleichbar machen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008, 3). Auf bundespolitischer Ebene wurde wiederum mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ein Pendant geschaffen, das die Besonderheiten des nationalen Bildungssystems berücksichtigt. Der DQR besteht aus einer Matrix mit insgesamt acht Referenzniveaus, denen Bildungsabschlüsse zugeordnet werden sollen. Die Niveaus umfassen verschiedene Qualifikationen – vom grundlegenden Niveau 1 (z. B. Schulabschluss) bis zum höchsten Niveau 8 (z.B. Promotion). Alle acht Stufen beinhalten nach einer neueren Vereinbarung alle formalen Abschlüsse der beruflichen Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung (AK DQR 2011). In Zukunft sollen auch non-formales und informelles Lernen (eine Definition der Begriffe erfolgt in Kapitel 3.2) einbezogen werden.

Insgesamt wurden Anrechnungsverfahren bislang nur an wenigen Hochschulen und in bestimmten Studiengängen exemplarisch – im Rahmen von ANKOM oder APEL – etabliert. Die Ableitung allgemeiner Aussagen darüber, ob Anrechnungsmöglichkeiten entscheidend dazu beitragen können, mehr beruflich Qualifizierte für ein Studium zu gewinnen, ist aufgrund der Exemplarität der Projekte zur Zeit noch nicht möglich. Aus der Perspektive derjenigen, die den dritten Bildungsweg tatsächlich beschreiten, stellt sich deshalb die Frage, inwieweit ihnen Anrechnungsmöglichkeiten bekannt sind, ob sie diese tatsächlich nutzen und ob ein Bedarf besteht, auch non-formale und informelle Kompetenzen anzurechnen. Erkenntnisse über Lernerfahrungen können auch die Diskussion um Anrechnungsmöglichkeiten bereichern bzw. deutlich machen, welche non-fomalen und informellen Lernerfahrungen für ein Studium von Bedeutung sind.

Abgesehen von den inhaltlichen Anforderungen des Studiengangs und Anrechnungsmöglichkeiten von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, werden auch individuelle Hindernisse für beruflich qualifizierte Studierende diskutiert, die einen entscheidenden Einfluss auf den Studienverlauf haben können. So zeigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des ANKOM-Projektes, dass Hochschulen bei der Entwicklung neuer Studienangebote auf die Besonderheiten der Zielgruppe Rücksicht nehmen sollten. Wenn sich diese Zielgruppe nach einer Berufsausbildung und einer Phase der Berufstätigkeit dazu entscheidet, ein Studium aufzunehmen, ist sie in der Regel nicht nur älter als traditionelle Studierende, sondern auch familiär und finanziell in andere Strukturen eingebunden. Darüber hinaus muss sich auch die Hochschullehre darauf einstellen, dass diese Gruppe, aufgrund der beruflichen Vorerfahrungen, anders studiert als traditionelle Studierende. Es wird außerdem empfohlen, entsprechende Unterstützungsprogramme für diese Zielgruppe anzubieten (MUCKE/ KUPFER 2011, 231). Es ist bisher ungeklärt, ob diese Schwierigkeiten für alle Studierenden des dritten Bildungsweges zutreffen, ob entsprechende Unterstützungsangebote von ihnen genutzt werden bzw. welche Unterstützungsangebote von den Studierenden des dritten Bildungsweges selbst als hilfreich erachtet werden, um ein Studium zu bewältigen. Wir vermuten, dass Erkenntnisse über die Lernerfahrungen der Zielgruppe entlang ihres Lebenslaufs entscheidend dazu beitragen können, mehr über Lernstärken und -schwächen zu erfahren und ggf. neue, zielgerichtete Unterstützungsangebote zu entwickeln.

Darüber hinaus zeigt ALHEIT (2005 und 2009) in seinen Untersuchungen, dass Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende auch habituelle Schranken aufweisen. Probleme ergeben sich insbesondere daraus, dass sie sich in ihrem Habitus von traditionellen Studierenden unterscheiden. Studierende aus nicht-akademischen Milieus weisen zum Beispiel andere Persönlichkeitsstrukturen oder Verhaltensweisen auf, fühlen sich daher dem „akademischen Milieu“ nicht zugehörig und haben Schwierigkeiten, sich in das Hochschulsystem einzufinden. ALHEIT kommt in einer gemeinsamen Studie mit RHEINLÄNDER und WATERMANN (2008) außerdem zu dem Ergebnis, dass Studierende des zweiten und dritten Bildungswegs eher prestigeschwächere Studienfächer wählen (wie zum Beispiel Soziale Arbeit, Sozialwissenschaften oder Erziehungswissenschaften) als prestigestarke (wie Biologie, Medizin, Maschinenbau etc.) (ALHEIT et al. 2008).

Unklar ist, ob habituelle Hindernisse bzw. die soziale Einbindung beruflich Qualifizierter ohne Abitur eine Erklärung dafür sind, dass ein Hochschulstudium nicht in Erwägung gezogen wird. Es wäre zu prüfen, auf welche Hindernisse die Gruppe der beruflich Qualifizierten beim Zugang zur Hochschule stößt und wie diese überwunden werden. Es stellt sich weiter die Frage, inwieweit die Fächerwahl aus einer lernbiographischen Perspektive zu begründen ist. Auch in diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, mehr über die Lernbiographien der beruflich Qualifizierten zu erfahren, die den dritten Bildungsweg gehen, um die Wirkung habitueller Hindernisse am Übergang Beruf-Hochschule aufzeigen zu können.

3 Ziele und theoretischer Begründungszusammenhang des Forschungsvorhabens

3.1 Ziele des Forschungsvorhabens

Obwohl die Forschung zum dritten Bildungsweg seit geraumer Zeit empirische Befunde zur Situation der beruflich Qualifizierten an den Hochschulen liefert und in den letzten Jahren politische Maßnahmen ergriffen wurden, um die Hochschulen für diese Zielgruppe weiter zu öffnen, bestehen vor allem in Bezug auf die Charakterisierung der Personen, die sich auf den dritten Bildungsweg begeben nur unzureichende gesicherte empirische Daten. Zentrales Ziel des Forschungsvorhabens ist es deshalb, die Gruppe der beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg entlang ihrer Lernbiographie zu analysieren. Im Forschungsverlauf werden Kategorien identifiziert, die den Prozess bis zur Entscheidung ein Studium aufzunehmen, strukturieren. Fokussiert werden dabei vor allem die Lernerfahrungen der Befragten in unterschiedlichen Lernumgebungen. In einer erweiterten subjektiven Perspektive wird der Phase des Übergangs sowie der Bewertung des Studienverlaufs, vor dem Hintergrund der individuellen Lernbiographie Raum gegeben. Erkenntnisleitend ist dabei die subjektive Bewertung aus einem retrospektiven Blickwinkel. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse sollen Handlungsempfehlungen für Angebote der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung sowie der Hochschulbildung entwickelt werden, um diese für die Bedeutung von Lernerfahrungen in den Lernumgebungen zu sensibilisieren. Darüber hinaus werden Faktoren aufzeigt, die den Übergang vom Beruf zur Hochschule aus der subjektiven Sicht der Zielgruppe befördern oder behindern. Daraus ergeben sich Hinweise für die weitere Förderung des Übergangs, die individuelle, institutionelle und habituelle Probleme am Übergang Beruf- Hochschule berücksichtigen. Darauf aufbauend können Ansätze für weitere Unterstützungsmöglichkeiten der Zielgruppe beim Zugang zur Hochschule entwickelt werden. Diese Hinweise sind ebenfalls für die Bildungsangebote der Hochschulen und der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung von Interesse. Gleichzeitig können die empirischen Erkenntnisse die Relevanz non-formaler und informeller Lernerfahrungen innerhalb der Lernbiographie aufzeigen. Deren Bedeutung für ein Studium kann die Debatte im Rahmen des DQR bereichern, in der es um die Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen an Übergängen – hier speziell am Übergang Beruf-Hochschule geht.

Auf Grundlage des Forschungsstandes und unserer Zielsetzungen werden die subjektiven Sichtweisen von beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg im Hinblick auf die Bedeutung ihrer Lernbiographie in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gestellt. In einer biografischen Perspektive wird untersucht, inwieweit formale, aber auch non-formale und informelle Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernumgebungen die Studienentscheidung beeinflussen und dazu beitragen, den Übergang in die Hochschule erfolgreich zu bewältigen. Bevor wir unsere Fragestellungen und Hypothesen entlang biographischer Stationen darlegen, wird der (lern-)theoretische Begründungszusammenhang des Forschungsvorhabens aufgezeigt.

3.2 (Lern-)theoretischer Begründungszusammenhang

Dem Forschungsvorhaben liegt der handlungsorientierte Lernbegriff nach HOLZKAMP (1993) zugrunde. Er grenzt sich von behavoristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen lernpsychologischen Begriffen ab, die zwar den Menschen und seine individuellen Konstruktionen der Welt in den Mittelpunkt stellen, aber Lernen eher als eine Verhaltensänderung, als einen Prozess der Informationsverarbeitung oder als das Konstruieren, Rekonstruieren und Modifizieren von Wissensstrukturen fassen. Es handelt sich also um kausale Ursachen-Wirkungsmodelle, das heißt Lernen erfolgt durch Impulse von außen. HOLZKAMP hingegen betrachtet Lernen vom Standpunkt des Subjektes aus und fragt danach, warum Menschen lernen (FAULSTICH/ GRELL 2005, 20ff.). Gründe für das Lernen sind immer bezogen auf die Wünsche und Interessen des Subjekts. Lernen kann nach dieser Auffassung nur bedingt erzeugt oder geplant werden, Lehrende können den Lernprozess lediglich anregen und unterstützen, das heißt Lernen bleibt Sache des Lernenden selbst (GROTLÜSCHEN o.J., 17 f.).

Ein Subjekt lernt nach HOLZKAMP dann, wenn im alltäglichen Handeln Probleme deutlich werden, also eine Diskrepanzerfahrung im täglichen Handeln als Lernproblematik wahrgenommen wird (FAULSTICH/ LUDWIG 2004, 20). Die Person erlebt eine Diskrepanz zwischen Können und Wollen. Um diese zu überwinden, wird eine Lernschleife eingelegt. Dabei ist es entscheidend, dass die betreffende Person die Motivation dazu selbst entwickelt und mit eigenen Interessen verbindet (FAULSTICH/ GRELL 2005, 24f.). HOLZKAMP unterscheidet dabei zwischen expansivem und defensivem Lernen (HOLZKAMP 1993, 190 f.). Expansives Lernen bedeutet, dass ein Subjekt zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten genau das lernt, was es lernen muss. Eine typische Handlungsproblematik wird zu einer Lernproblematik. Das Gegenteil dazu ist defensives Lernen. Eine Person lernt defensiv, weil sie sich in ihrer bisherigen Welt bedroht fühlt und nicht anders als mit Lernen darauf reagieren kann (GROTLÜSCHEN o.J., 18). Zusammengefasst zielt expansives Lernen auf eine erweiterte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, defensives Lernen zielt hingegen auf die Abwehr oder Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in formellen Lehr-/Lernumgebungen wie beispielsweise in der Schule (FAULSTICH/ LUDWIG 2004, 22) und gelten in der Regel als ineffektiv (GROTLÜSCHEN o.J., 18).

Auch im „situated learning“ Ansatz nach LAVE und WENGER (1991) werden individuelle Handlungsgründe (bzw. Lerngründe) thematisiert. LAVE und WENGER sehen die Lerngründe in dem Wunsch des Lernenden an einer Praxisgemeinschaft teilzuhaben, und, ähnlich gelagert wie bei HOLZKAMP, wird gesellschaftliche Teilhabe von den Subjekten als Handlungsgrund für Lernen artikuliert. Der Focus der Analyse liegt jedoch bei LAVE und WENGER stärker in den Bezügen zwischen Person und Praxisgemeinschaft, HOLZKAMP hingegen betrachtet die Aktivität von Subjekten im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Beiden Ansätzen ist immanent, dass individuelle Lerngründe aus dem Ziel möglichst weitreichender Handlungs- und Lebensmöglichkeiten subjektiv abgeleitet werden (GROTLÜSCHEN o.J.) und eingebettet sind in einen sozialen Kontext.

Der subjektwissenschaftliche Lernbegriff nach HOLZKAMP (1993) aber auch die communities of Practice nach LAVE und WENGER (1991) werden vor allem in der Erwachsenenbildung und in der Berufspädagogik rezipiert, um Lerngründe aber auch Lernwiderstände von Lernenden zu beleuchten. Der hier zugrunde gelegte Lernbegriff impliziert, dass Lernen nicht nur im Kindes- und Jugendalter von Bedeutung ist, sondern auch im späteren Lebensalter Lernproblematiken wahrgenommen werden, die vom Subjekt als Lernschleife genutzt werden.

Auch mit der Entgrenzung von Arbeitswelt und Beruf (GOTTSCHALL 1995) kommt dem kontinuierlichen Lernen im Lebenslauf eine immer zentralere Bedeutung zu. Die Vorstellungen von einer gelungenen Biographie orientieren sich immer noch an einer Normalvorstellung von Lebensphasen. Der Lebenslauf folgt nach KOHLI (1985) einem inneren Strukturzusammenhang. Innerhalb der Lebenslauftheorie, aber auch in der Biographieforschung, wird die Teilhabe am Bildungssystem als prägend für das erste Drittel des Lebenslaufs angesehen (SACKMANN 2007). Mit zunehmender beruflicher Mobilität und einer abnehmenden Halbwertzeit des Wissens sowie unsicheren Beschäftigungsverhältnissen erweitert sich die Aneignung von Wissen und Zertifikaten auch auf die Lebensphase im Erwachsenenalter. Zusammengefasst wird dieser Befund im Konzept des Lebenslangen Lernens, dessen zentrale Idee ist, dass Bildung und Erziehung nicht auf die Phase der Jugend reduziert wird und auch nicht ausschließlich auf das institutionelle Lernen beschränkt bleiben soll (THÖNE-GEYER/ KIL 2011). ALHEIT und DAUSIEN (2009, 716) unterscheiden zwei Perspektiven des Lebenslangen Lernens. Die bildungspolitische Perspektive konzentriert sich auf veränderte Bedingungen im Bildungs- und Arbeitsmarkt, die wiederum Auswirkungen auf die gesellschaftliche Organisation von Lernen hat. Wir nehmen in unserem Forschungsvorhaben jedoch die pädagogische Perspektive des Lebenslangen Lernens ein. Diese geht von den Lern- und Bildungsprozessen der Individuen aus. Dabei gewinnen auch non-formale und informelle Lernformen zunehmend an Bedeutung (SEIDEL et al. 2008).

Um die umfassenden lebens- und lerngeschichtlichen Erfahrungen der Zielgruppe untersuchen zu können, wird ein biographischer Forschungszugang gewählt. Um diesen einzugrenzen, beziehen wir uns im Kern auf die Lernbiographien der Zielgruppe. Damit möglichst alle subjektiv bedeutsamen Lernerfahrungen dieser Zielgruppe abgebildet werden, die für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs bedeutend sein können, betrachten wir diese entlang des Lebenslaufs. Der Begriff des biographischen Lernens verweist auf die Lernerfahrungen des Subjektes in institutionellen und außerinstitutionellen Lernsettings, die die Lernbiographie von Individuen konstituieren (DELORY-MOMBERGER 2007, 150). Nach ALHEIT und DAUSIEN (2009, 722) erscheint „Lernen als eine Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen („lifewide“) Zusammenhang, dass […] institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu [zusammenfügt].“ Die Lernbiographie wird folglich begründet durch eine Anhäufung von Lernerfahrungen (ALHEIT/ HOERNING 1989, 8f.).

Unter Lernerfahrungen verstehen wir die gesammelten Erfahrungen der Subjekte mit Lernen. Die Subjekte erwerben die Lernerfahrungen unseres Erachtens in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen, die in institutionellen oder außerinstitutionellen Lernsettings, bewusst oder zufällig erfolgen und unterschiedlich organisiert sind. Es werden nach DEHNBOSTEL et al. (2010, 8ff.) drei verschiedene Lernformen unterschieden:

- Formales Lernen findet in einem organisierten, institutionellen Rahmen statt, orientiert sich vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien, die Lernziele und Lerninhalte sind bekannt und die Lernergebnisse überprüfbar, die Lernsituation wird in der Regel durch eine professionell vorgebildete Person gelenkt und es findet eine pädagogische Interaktion mit den Lernenden statt.
- Non-formales Lernen findet nicht in Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder hochschulischen Bildung des formalen Bildungswesens, sondern in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben statt. Wie beim formalen Lernen handelt es sich um organisierte Lernprozesse mit Lernzielen, die in der Regel durch Lehrende und einem entsprechenden Curriculum unterstützt werden. Diesem Verständnis folgend zählen auch solche Maßnahmen zum non-formalen Lernen, in denen Bewertungen durchgeführt und spezielle Zertifikate erlangt werden können, wie Sprachenzertifikate, andere Zertifikate der Volkshochschulen, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch regelmäßig zu erneuernde Zertifikate, beispielsweise für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer. Diese Zertifikate gehen allerdings nicht mit einer Berechtigung im Bildungssystem einher.
- Informelles Lernen führt genau wie formales Lernen in der Regel zu einem Lernergebnis, jedoch ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies heißt nicht, dass informelles Lernen nicht intentional erfolgt. Es geht allerdings nicht um Lernoptionen als solche, sondern um andere Ziele und Zwecke. Es geht um Lernen durch Erfahrungen, die in und über Tätigkeiten und Handlungen gewonnen werden. Informelles Lernen ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und führt zu Lernergebnissen, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen hervorgehen. Es ist nicht institutionell organisiert und wird nicht durch Lehrpersonal initiiert.

Die Unterscheidung in formales, non-formales und informelles Lernen sollte nicht als bloße Typologie von Lernprozessen betrachtet werden, sondern immer auch auf Strukturen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Lernkontexte bezogen werden (ALHEIT/ DAUSIEN 2009, 722). „Biografisches Lernen ist in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Deutungskontexte eingebunden. Deshalb ist es für die Analyse individuell-biografischer Bildungs- und Lernprozesse notwendig, sich die ‚äußere' Rahmenstruktur des Lebenslaufs zu verdeutlichen" (ebd., 723). Lernen ist, auch wenn es vom Menschen ausgeht und ein Prozess ist, der im Menschen stattfindet, immer auch von den Lernumgebungen abhängig, da diese das Lernergebnis mit beeinflussen (BLINGS/ SPÖTTL 2011, 5). Als Beispiel sei an dieser Stelle die Lernumgebung Schule zu nennen, die nicht nur ein rein formaler Lernort ist, sondern auch informelle Kontexte (Peer-Beziehungen) bietet, in denen auch Lernerfahrungen gemacht werden (DÜX/ SASS 2005, 385f.).

Ausgehend von diesem theoretischen Grundverständnis, in dem das Subjekt mit seinen individuellen Lernerfahrungen im Lebenslauf am Übergang Beruf-Hochschule im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht, unterscheiden wir grundsätzlich drei verschiedene Phasen: Zunächst werden Lernerfahrungen in bestimmten Lernumgebungen bis zur Studienentscheidung betrachtet. Die zweite Phase ist die Übergangspassage, also die Zeit zwischen der Entscheidung ein Studium aufzunehmen und dem tatsächlichen Studienbeginn, und die dritte Phase ist die der ersten Studienerfahrungen. Wir gehen davon aus, dass Lernerfahrungen aus der ersten untersuchten Phase sich auch auf die zweite und dritte Phase auswirken bzw. neue Lernerfahrungen gewonnen werden. Im Folgenden wird deshalb hypothesenartig dargestellt, welche lernbiographischen Erfahrungen einen Einfluss auf die spätere Studienentscheidung, die Übergangsphase und den Studienverlauf haben.

4 Die Bedeutung individueller Lernbiographien für den dritten Bildungsweg

Ausgehend von dem oben entfalteten Forschungsstand und der lerntheoretischen Begründungen, werden im Folgenden, entlang der Lernbiographie beruflich Qualifizierter, erste Analysekategorien und Fragestellungen entwickelt. Dabei werden auch soziographische Parameter sowie die soziale Einbindung der Zielgruppe berücksichtigt, um ein möglichst umfassendes Bild der Lernerfahrungen von beruflich Qualifizierten ohne Abitur abbilden zu können.

4.1 Die Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung

4.1.1 Soziale Einbindung Beruflich Qualifizierter

Das deutsche Bildungssystem ist durch soziale Selektion und soziale Ungleichheit geprägt. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die soziale Herkunft der Bildungsteilnehmenden thematisiert. Vor allem die Pisa-Ergebnisse bestätigen empirisch, worauf soziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung bereits seit langer Zeit hinweisen: die Ungleichheit im und durch das Bildungssystem sowie die soziale Selektivität der Bildungseinrichtungen (BREMER 2007, 13). So zeigte auch die letzte Pisa-Studie, dass der Schulerfolg in Deutschland in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig ist (KLIEME et al. 2010). Ähnlich wie das Schul- und Berufsbildungssystem ist auch das berufliche und allgemeine Weiterbildungsverhalten sozial strukturiert. Die Angebote erreichen vornehmlich Personen, die qualifizierten Tätigkeiten nachgehen (KUHLENKAMP 2006) und können vor allem den oberen und mittleren sozialen Milieus zugeordnet werden (EBERWEIN/ QUANTE-BRANDT 1998; BARZ 2000; BMBF 2006; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010). Für den Bereich der Hochschulbildung belegen Studien, dass die soziale Zusammensetzung der Studierenden trotz Bildungsexpansion in Deutschland exklusiv bleibt (ISSERSTEDT et al. 2010, 124) und lediglich zwei Prozent der Studierenden laut der deutschen Analyse des vierten Eurostudent-Report aus einer Familie mit "niedrigem Bildungshintergrund" kommen (GWOSC et al. 2011, 10). Unklar bleibt, wie sich die Gruppe der

beruflich Qualifizierten, die auf dem dritten Bildungsweg studieren, sozial zusammensetzt. Die soziale Herkunft spielt – so die Vermutung – eine entscheidende Rolle in der Lernbiographie und kann prägende Lernerfahrungen mit sich bringen.

Neben der sozialen Herkunft ist auch die Einbindung in Freundes- und Familienkreise oder andere gesellschaftliche Gruppen während des gesamten Bildungsverlaufes von Bedeutung. Dabei spielen ganz besonders informelle Lernerfahrungen eine Rolle. So heißt es im Strategiepapier der Bund-Länder-Kommission: „Informelles Lernen in Familie, Beruf und Freizeit führt zu persönlich und gesellschaftlich nützlichen und verwertbaren Qualifikationen. Deren Zertifizierung und Anerkennung wird das Nachholen von schulischen und beruflichen Abschlüssen erleichtern […]“ (BLK 2004, 26).

Vor diesem Hintergrund gehen wir in dem Forschungsvorhaben davon aus, dass einerseits die soziale Einbindung und andererseits die informellen Lernerfahrungen im sozialen Umfeld und in der Freizeit entscheidenden Einfluss nicht nur auf die Lernbiographie haben, sondern in besonderer Weise Einfluss auf die Studienentscheidung nimmt. Es soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise das persönliche Umfeld den Entscheidungsprozess beeinflusst, diesen unterstützt und begleitet. Darüber hinaus ist zu klären, welche Sozialprofile die Studierenden aufweisen und inwieweit sich diese von denen traditioneller Studierender unterscheiden, d.h. inwieweit auch habituelle Schranken an Universitäten für die Befragten subjektiv zum Tragen kommen.

4.1.2 Bedeutung von Schule, Beruf und Weiterbildung für beruflich Qualifizierte

Untersucht man die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten entlang ihrer Lernbiografie, ist davon auszugehen, dass der Lernumgebung Schule eine zentrale Bedeutung zukommt, da die erste Phase im Lebenslauf in einem – im EU-Vergleich – stark stratifiziertem Bildungssystem als richtungweisend für die späteren Bildungs- und Erwerbschancen im mittleren Lebensalter gilt. Die frühe Sortierung der Schülerinnen und Schüler auf das dreigliedrige Schulsystem und die hohe schichtspezifische Selektivität der deutschen Bildungsinstitutionen bedingen, dass Schulwahlentscheidungen von weitreichender Tragweite sind, die sich als träge Verläufe innerhalb des Schulsystems (SACKMANN 2007), aber auch im weiteren Lebenslauf zeigen. Dabei kann auch die Verarbeitung von positiven oder negativen schulischen Lernerfahrungen die spätere Gestaltung der Lernbiographie prägen (SCHULENBERG/ SCHOLZ et al. 1986; BARZ 2000; FAULSTICH 2003). Erkenntnisse über die Lernumgebung Schule können darlegen, ob diese strukturellen Effekte die Lernbiographie Studierender auf dem dritten Bildungsweg beeinflussen. Die Aneignungsprozesse von Fähigkeiten und Kompetenzen in der Schule können zudem Hinweise darauf geben, wie in der weiteren Lernbiographie mit Lernen „umgegangen“ wird und welche Bedeutung diesen Aneignungsprozessen zugemessen wird.

Im Anschluss an die schulische Ausbildung schließt sich für die untersuchte Zielgruppe in der Regel eine berufliche Phase an. Die Berufsausbildung, Zeiten der Berufstätigkeit und ggf. berufliche Weiterbildung sind ein zentraler Teil der Lernbiographie von Studierenden des

dritten Bildungsweges und haben – so die Hypothese – für die Studienentscheidung eine zentrale Bedeutung. Studien zum zweiten Bildungsweg weisen auf die Bedeutung des Berufes in der Biographie hin (WOLF 1985). Diese gilt gleichfalls, wenn ein nicht fachaffines Studium gewählt wird (FROHWEISER/ KÜHNE et al. 2009). Untersuchungen zeigen darüber hinaus, dass die allgemeine Weiterbildung und hier insbesondere die politische und gesellschaftliche Weiterbildung, Lernumgebungen abbilden, die eine Studienmotivation und einen Zugang zur Hochschule herstellen können (MENG/ EBERWEIN 2010). Daran anknüpfend ist im Forschungsverlauf zu prüfen, inwieweit neben formalen Lernsettings in Schule, Beruf und Weiterbildung auch non-formale und informelle Lernumgebungen, wie die Arbeit in politischen Parteien, Gewerkschaften oder bürgerschaftliches Engagement, für die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg von Bedeutung sind.

4.2 Bewältigung der Übergangspassage und erste Studienerfahrungen

Die Kenntnisse und Erfahrungen, die innerhalb der Lernbiographie in den unterschiedlichen Lernumgebungen gewonnen werden, sind nicht nur zentral für die Studienentscheidung, so die Vermutung, sondern werden von den Akteuren in der Übergangspassage systematisch genutzt. Zunächst geht es um die Frage, wie sich die Übergangsphase ausgehend von der Entscheidung für ein Studium bis zur Aufnahme und in die ersten Studiensemester hinein gestaltet. Besonders interessant ist in diesem Kontext nicht nur die zeitliche Perspektive der Übergangspassage, sondern auch, wie systematisch – unsystematisch bzw. strukturiert – unstrukturiert dieser Prozess von den Studierenden mit Berufsausbildung gestaltet wird und welche Lernerfahrungen aus dieser Passage wiederum erwachsen sind, die für die Aufnahme des Studiums und den weiteren Studienverlauf bedeutsam sind. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, über welchen Zugang die Befragten an die Hochschule gekommen sind und ob außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf das Hochschulstudium angerechnet wurden. Darüber hinaus wird der Hypothese nachgegangen, dass auch in der Übergangsphase formale, non-formale und informelle Lernerfahrungen identifiziert werden können, welche die Lernbiographie im Hinblick auf den Hochschulzugang entscheidend prägen.

Neben den formalen Schritten, die in der Übergangsphase notwendig sind, um ein Studium aufzunehmen, sollen auch persönliche Überlegungen in den Blick genommen werden. Es soll vor allem der Bedeutung der komplexen sozialen Lebenswelt von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg Rechnung getragen werden. Neben materiellen Ansprüchen und der Eingebundenheit in komplexe Beziehungsstrukturen in der Familie und im Freundeskreis (MUCKE/ KUPFER 2011, 231) muss in der Übergangsphase von den Akteuren abgewogen werden, inwieweit Aufgaben zu verlagern sind, oder inwieweit die berufliche Tätigkeit neben dem Studium aufrecht erhalten bleiben kann und muss. Gerade im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Strukturierung von eher verschulten Bachelor- und Masterstudiengängen ist unseres Erachtens davon auszugehen, dass in dieser Phase von den Akteuren geprüft wird, ob ein Studium unter diesen Voraussetzungen zu bewältigen ist und wenn ja, wie dieses organisiert werden kann. Dabei sollen auch habituelle Schließungspro-

zesse, die sich im Studienverlauf für die beruflich Qualifizierten ergeben, berücksichtigt werden. Hier können sich Faktoren herauskristallisieren, die gegen die Aufnahme eines Studiums sprechen. Im Umkehrschluss soll analysiert werden, wie diese Hemmnisse aufgelöst und im Hinblick auf die Aufnahme eines Studiums positiv gewendet werden. Interessant ist dabei, wie soziographisch bedingte Faktoren von den Befragten am Übergang Beruf-Hochschule zum Tragen kommen und wie diese verarbeitet werden. Es wird – ausgehend vom Forschungsstand – davon ausgegangen, dass Studierende des dritten Bildungsweges während der Übergangsphase auf unterschiedliche individuelle, institutionelle und habituelle Hindernisse stoßen. Darüber hinaus besteht die Hypothese, dass auch die soziale Einbindung in Familie und Freundeskreis der beruflich Qualifizierten für die Bewältigung des Übergangs eine zentrale Rolle spielt.

Im Forschungsvorhaben soll außerdem untersucht werden, welche subjektive Bedeutung die erworbenen Lernerfahrungen aus den jeweiligen Lernumgebungen auf den Studienverlauf haben. Es wird der Frage nachgegangen, was Lernen im Studienverlauf bedeutet und wie beruflich Qualifizierte die in Schule, Beruf, Weiterbildung sowie in politischen, gewerkschaftlichen und bürgerschaftlichem Engagement gewonnen Lernerfahrungen im Studium verwerten können. Im Sinne einer persönlichen Stärken-Schwächen Analyse sollen nicht nur die Erfolge im Studienverlauf herausgearbeitet werden, sondern auch individuelle Probleme, die sich bei der Aneignung von Lerninhalten ergeben, thematisiert werden.

5 Forschungsdesign

Befragt werden bis zu 40 Personen, die über den dritten Bildungsweg Zugang zur Universität gefunden haben und sich zum Befragungszeitpunkt im 3. bis 5. Studiensemester befinden. Aus der retrospektiven Sicht auf die Lernbiographie und deren Bewertung sollen Handlungs- und Deutungsmuster von beruflich Qualifizierten herausgearbeitet werden, die zur Studienentscheidung geführt haben. Zudem können sie darlegen, wie sich die Übergangspassage gestaltet hat und welche Auswirkungen die Lernerfahrungen aus den vorangegangenen Statuspassagen auf den Studienverlauf in den ersten Semestern haben. Da die Zugangsweisen und Zugangsvoraussetzungen an den verschiedenen Hochschulen unterschiedlich sind, konzentrieren wir uns auf Studierende an Universitäten. Das Sample soll studienfachübergreifend zusammengestellt werden. Unter Berücksichtigung von datenschutzrechtlichen Bestimmungen, wird der Feldzugang über Studiensekretariate und Studienberatungen erfolgen, die eine entsprechende Anfrage an die Zielgruppe weiterleiten. Zudem werden Online-Portale der Universitäten genutzt, um freiwillige Interviewpartner/innen zu gewinnen. Außerdem sollen Universitäten aus verschiedenen Bundesländern in das Forschungsvorhaben einbezogen werden, so dass es möglich ist, die unterschiedlichen Länderregelungen durch die Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009 zu berücksichtigen.

Das methodische Forschungskonzept der geplanten Studie basiert auf dem theoriegenerierenden Modell von GLASER und STRAUSS (1998). Die theoretischen Konzepte werden im Verlauf der Analyse der erhobenen Daten entdeckt und müssen sich an den Daten bewähren.

Der Analyseprozess ist triadisch und zirkulär und besteht aus den Schritten Daten erheben, Codieren und Memos schreiben. Kennzeichnend ist dabei, dass deduktive und induktive Verfahren miteinander verknüpft werden (HILDENBRAND 2000, 34). Im zirkulären Prozess der Datenerhebung und Auswertung wird im Forschungsverlauf gezielt nach Gegenbeispielen gesucht, um das Untersuchungsfeld möglichst breit zu erfassen (Theoretical Sampling). Bei der Untersuchung steht damit weniger eine repräsentative Erhebung von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg im Vordergrund des Interesses, sondern die Exemplarizität von Einzelfällen, die sich auf den dritten Bildungsweg begeben haben. Durch das Auswahlverfahren der Interviewteilnehmenden soll eine möglichst große Differenzierung von Ausprägungen aller möglichen sozialen und lebensgeschichtlichen Variablen angestrebt werden. Erreicht werden soll eine „symptomatische Repräsentativität“ (HEINZ et al. 1985), d.h. repräsentativ für die Bewältigung von Problemkonstellationen denen sich die Gruppe der beruflich Qualifizierten am Übergang Beruf-Hochschule gegenübersieht.

Als zentrales Erhebungsinstrument wird das problemzentrierte Interview ausgewählt (WITZEL 2000). Die in der Tradition der Grounded Theory entwickelte Methode beinhaltet in ihrer Gegenstandsorientierung, dass im Verlauf des Interviews biografische Lebensabschnitte expliziert werden und im Rahmen der individuellen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität, Deutungsmuster von den Interviewten themenbezogen herausgearbeitet werden. Die Kategorisierung und Codierung des Materials erfolgt mit dem computergestützten Analyseprogramm MAXQDA nach den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory. Dabei werden die einzelnen Textpassagen paraphrasiert und thematischen Codes zugeordnet (KUCKARTZ 2005). Einer Passage können auch mehrere Codes zugeordnet werden, je nachdem wie viele Themen in der Passage angesprochen werden.

Der an der Lernbiographie ansetzende Forschungsansatz wird gewählt, da in der Studie nicht ausschließlich die Lernerfahrungen von beruflich Qualifizierten in organisierter und institutionalisierter Form von Bedeutung sind, sondern lebensgeschichtliches Lernen und Bildung immer an den Kontext der jeweiligen Biographie gebunden sind (ALHEIT/ VON FELDEN 2009; SACKMANN 2007). Es wird im Rahmen der Studie davon ausgegangen, dass die Biographien von beruflich Qualifizierten von mehreren Wendepunkten gekennzeichnet sind und dass diese Wendepunkte von den Personen als Zäsur wahrgenommen werden, die aber für die Entscheidung und die damit verbundene Aufnahme für ein Studium von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinaus können mit einem an der Lernbiographie ansetzenden Forschungsansatz bedeutsame Lerninhalte im Bereich des non-formalen und informellen Lernens in Familie und Freizeit, der Schule, des Berufes, in Weiterbildung bzw. im Rahmen von politischem, gewerkschaftlichem oder ehrenamtlichem Engagement herausgearbeitet werden. Es wird geprüft, inwieweit diese Lernerfahrungen für den Weg in ein Studium bedeutsam sind und wie diese im Studium von den einzelnen beruflich Qualifizierten genutzt werden können.

Literatur

ALHEIT, P. (2005): "Passungsprobleme": Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs so genannter nicht-traditioneller Studenten ins Universitätssys-

tem. In: ARNOLD, H./ BÖNISCH, L./ SCHRÖER, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, 159-172.

ALHEIT, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 3, 215-226.

ALHEIT, P./ DAUSIEN, B. (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 713-734.

ALHEIT, P./ VON FELDEN, H. (2009): Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: ALHEIT, P./ VON FELDEN, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden, 9-17.

ALHEIT, P./ HOERNING, E. M. (1989): Biographie und Erfahrung. In: ALHEIT, P./ HOERNING, E. M (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt/New York, 8-23.

ALHEIT, P./ RHEINLÄNDER, K./ WATERMANN, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, H. 4, 577-606.

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) 2011: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online abrufbar unter: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrah men-f%C3%BCr-lebenslanges-le_ght3psgo.html?s=3jv3oktJBOh4Aigt1L (16-011-2012).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld.

BARZ, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied.

BLINGS, J./ SPÖTTL, G. (2011): Stellungnahme. Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. Bremen.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115. Bonn.

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S./ STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen des informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover.

DELORY-MOMBERGER, C. (2007): Biographisches Lernen. In: GÖHLICH, M./ WULF, C./ ZIRFAS, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, 142-152.

DÜX, W./ SASS, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, H. 3, 394-411.

EBERWEIN, W./ QUANTE-BRANDT, E. (1998): Langfristige politische Weiterbildung im Akademiekurs – Lernen für den Alltag, den Betrieb und die gesellschaftliche Praxis: Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik. Bremen.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30.10.2000 SEK 1832.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.

FAULSTICH, P. (2003): Weiterbildung. Hand- und Lehrbuch der Pädagogik. München.

FAULSTICH, P./ GRELL, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet. Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: FAULSTICH, P./ FORNECK, H. J./ GRELL, P./ HÄßNER, K./ KNOLL, J./ SPRINGER, A. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, 18-92.

FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren, 10-28.

FENGLER, H./ JANOFSKY, B./ REIBSTEIN, E./ U.A. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. Oldenburg.

FREITAG, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

FREITAG, W./ LOROFF, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: FREITAG, W/ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin, 9-17.

FROHWEISER, D./ KÜHNE, M./ LENZ, K. (2009): Die etwas andere Bildungselite: Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung. Bad Heilbrunn.

FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Ausgabe vom 14. Januar 2009. Online: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (16-11-2012).

GLASER, B./ STRAUSS, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.

GOTTSCHALL, K. (1995): Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: BECKER-SCHMIDT, R./ KNAPP, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/New York, 125-162.

GROTLÜSCHEN, A. (o.J.): Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. Cedefop, Berufsbildung Nr. 36. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_de_grotlueschen.pdf (16-11-2012).

GWOSC, C./ NETZ, N./ ORR, D./ MIDDENDORFF, E./ ISSERSTEDT, W. (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008-2011. Hannover.

HEINZ, W. R./ KRÜGER, H./ RETTKE, U./ WACHTVEITL, E./ WITZEL, A. (1985): Hauptsache eine Lehrstelle: Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim/Basel.

HILDENBRAND, B. (2000): Anselm Strauss. In: FLICK, U./ KARDOFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 32-42.

HOCHSCHULE FULDA (2011): Anrechnung von Kompetenzen auf beruflicher Erfahrung. Merkblatt zum APEL-Verfahren. Hochschule Fulda, Fachbereich Pflege und Gesundheit. Online: http://www.fh-fulda.de/index.php?id=3194 (16-11-2012).

HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York.

ISSERSTEDT, W./ MIDDENDORFF, E./ KANDULLA, M./ BORCHERT, L./ LESZCZENSKY, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin/Bonn.

KLIEME, E./ ARTELT, C./ HARTIG, J./ JUDE, N./ KÖLLER, O./ PRENZEL, M./ SCHNEIDER, W./ STANAT, P. (2010) (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin.

KOHLI, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.

KUCKARTZ, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

KUHLENKAMP, D. (2006): Lifelong learning umsetzen. Strukturelle und inhaltliche Neuerungen durch lebensbegleitendes Lernen. Oldenburg.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der KMK vom 28.06.2002. Online: http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf (16-11-2012).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom

06.03.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (16-11-2012).

LAVE, J./ WENGER, E. (1991). Situated Lerning: Legitimate peripheral participation. Cambridge.

LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: FREITAG, W/ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin, 77-117.

MENG, F./ EBERWEIN, W. (2010): Zusammenhang herstellen durch Politische Bildung: Dritte Evaluation des Zwei-Jahres-Kurses "Sozialwissenschaftliche Grundbildung". Bremer Beiträge zur Politischen Bildung. Bremen.

MITBESTIMMUNG (2012): Offene Hochschule. Gestatten, Marion Carstens, Lokführerin und Sozialökonomin. Das Magazin der Hans-Böckler-Stiftung 4/2012. Franktfurt/Main.

MUCKE, K./ KUPFER, F. (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, W. K./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin, 221-238.

NICKEL, S./ DUONG, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 157. Gütersloh.

OECD (2011): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris.

RICHTER, G. (1995): Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Hochschulstudium. Osnabrück.

SACKMANN, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.

SCHOLZ, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg.

SCHULENBERG, W./ SCHOLZ, W.-D./ WOLTER, A./ U. A. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

SEIDEL, S./ BRETSCHNEIDER, M./ KIMMIG, T./ NEß, H./ NOERES, D. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning “. Bonn/Berlin.

THIELEN, M. (2008): Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K.-H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin, 9-11.

THÖNE-GEYER, B./ KIL, M. (2011): Liflong Learning: Politik und Ökonomie aus internationaler Sicht – Herausforderung für die Erwachsenenbildung in Deutschland? In: ARNOLD, R./ PACHNER, A. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, 163-184.

WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum für qualitative Sozialforschung 1, No. 1. Online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520 (16-11-2012).

WOLF, H. K. (1985): Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungsverlaufs. Weinheim/Basel.

WOLTER, A. (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

HEIBÜLT, J./ ANSLINGER, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt_anslinger_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die Autorinnen

JESSICA HEIBÜLT

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: jheibuelt (at) aap.uni-bremen.de

Homepage: www.aap.uni-bremen.de

Dr. EVA ANSLINGER

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: eva.anslinger (at) aap.uni-bremen.de

Homepage: www.aap.uni-bremen.de

Detlef BUSCHFELD & Bernadette DILGER
(Universität zu Köln)

Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung – Erfahrungen und Diskussionspunkte aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/buschfeld_dilger_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (BUSCHFELD/ DILGER 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/buschfeld_dilger_bwpat23.pdf

Durch die sowohl in der beruflichen als auch hochschulischen Bildung gesetzte Kompetenzorientierung zur Beschreibung der ‚learning outcomes' wird das wechselseitige Verhältnis erneut und neu diskutiert. Inwieweit auf Anforderungen aus Arbeitsmarktsegmenten (outcome-Perspektive) durch verschiedene Bildungswege in gleichwertiger Form vorbereitet und woran diese Gleichwertigkeit festgestellt werden kann, ist konstitutiv. Für die Steuerung des Bildungssystems und der Teile des Bildungssystems entsteht die Frage, mit welchen Beschreibungsmustern für die Darstellung der Kompetenzen gearbeitet wird. Folgende Problemaspekte kommen dabei in den Fokus: Bis dato werden Kompetenzen und Kompetenzorientierung im beruflichen und hochschulischen Teil des Bildungssystems unterschiedlich definiert, modelliert und in Teilen lose gekoppelten, Referenzmodellen abgebildet. Dies erschwert den Vergleich der Wertigkeit; eine empirische Erfassbarkeit der Gleichwertigkeit setzt einen Maßstab für die outcome-Perspektive voraus. Dieser ist bisher noch nicht hinreichend bestimmt; vielmehr gibt es konkurrierende und divergente Vorschläge. Die sich daraus ergebenden (bildungs-) politischen Implikationen sind noch nicht ausreichend dargestellt und zeigen sich in verschiedenen Umsetzungsfragen (z. B. im Rahmen von Einstufungen von Bildungsgängen im DQR, Akkreditierungsfragen).

Der Beitrag zielt auf die Aufarbeitung und Diskussion der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung unter dem Leitziel der Kompetenzorientierung. Dazu werden die aktuell vorhandenen Referenzmodelle (DQR, DHQR und ein Kompetenzmodell aus der Berufspädagogik) hinsichtlich ihrer konzeptionellen Ansätze gegenübergestellt. In einem zweiten Schritt werden aus zwei durchgeführten Forschungsprojekten die Schwierigkeiten bei der Operationalisierung und der Erfassung von Kompetenzen aufgezeigt und Konsequenzen für die Diskussion der Gleichwertigkeit gezogen. In einem weiteren Teil werden die Problemaspekte für die Beschreibung von kompetenzorientierten ‚learning outcomes' in Dilemmata zusammengeführt, die bei der weiteren Suche nach einem Ansatz zur Bestimmung von Gleichwertigkeit berücksichtigt werden können.

Parity of vocational and academic education in the light of competence orientation – experiences and points of discussion from research and development projects

Through the orientation to competence for the description of the 'learning outcomes', which is determined in vocational as well as in academic education, the reciprocal relationship is being discussed anew and afresh. The extent to which it is possible to prepare for demands from labour market sectors (outcome perspectives) through various different educational pathways in equal ways, and how this parity can be established, is constuitive. For the management of the educational system and sections of the educational system, the question arises as to which descriptive patterns are employed for the presentation of the competences. The following problematic aspects come into focus in this case: up until now competences and the orientation to competences in the vocational and higher education sector of the educational system are defined differently, modelled and presented partially in loosely associated reference models. This makes the comparison of parity more difficult; an empirical capturing of parity has as a prerequisite a measure for the outcome perspective. This has

as yet not been sufficiently determined; rather there are competing and diverging suggestions. The (educational) political implications resulting from this have not yet been adequately presented, and are revealed in differing implementation questions (for example, in the context of the classification of educational pathways in the German Qualification Framework and questions of accreditation).

This paper aims to examine and discuss the parity of vocational and academic education under the main goal of competence orientation. In order to do this, the currently available reference models (German Qualification Framework, DHQR and a competence model from professional education) are compared and contrasted regarding their conceptual approaches. In a second step the difficulties in the operationalisation and the capturing of competences is indicated using two completed research projects, and the consequences for the discussion of parity are drawn. In a further section the problematic aspects for the description of competence-oriented ‘learning outcomes’ are brought together in dilemmas, which can be taken into account in the continued search for an approach to determine parity.

DETLEF BUSCHFELD & BERNADETTE DILGER (Universität zu Köln)

Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung – Erfahrungen und Diskussionspunkte aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten

1 Hintergrund

Mit der Einführung von Qualifikationsrahmen für die systematische Beschreibung von ‚learning outcomes' wird in der Bildungspolitik ein Wechsel von der Inputsteuerung hin zu einer Wirkungssteuerung vollzogen (VAN ACKEREN 2003). „'Learning Outcomes' sind zentrale Elemente, um nicht zu sagen der Dreh- und Angelpunkt einer kompetenzorientierten" Gestaltung von Bildungsprogrammen (SCHAPER 2012, 46). Mit diesem Wechsel des Steuerungsparadigma stellt sich die Frage der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen auch unter den neuen Referenzpunkten, d. h. der Modellierung der ‚learning outcomes'. Aufgrund der mit der Inputsteuerung vorherrschenden institutionellen Steuerungsinstrumente wurden strukturelle Informationen wie z. B. Ansiedelung auf der Stufe des Bildungssystems, Stundenkontingente oder auch Einschätzung der Inhaltskomplexität der thematisierten Themen als wesentliche Informationen für die Beschreibung eines Bildungsangebotes herangezogen (UNESCO 2011). Dies führt bei einem Vergleich zur Schwierigkeit, dass Strukturmerkmale verglichen werden, die nur Aussagen über das (Nicht-) Vorhandensein von Gleichartigkeiten geben können. Über mögliche festgestellte ‚Äquivalenzen' können hierzu dann strukturell unterschiedliche Bildungsprogramme verglichen werden.

Mit dem Wirkungssteuerungsparadigma steht die Beschreibung der ‚learning outcomes' im Mittelpunkt und dient zur Kennzeichnung typischer – und nicht individuell realisierter – erwartbarer Ergebnisse von Bildungsmaßnahmen, die gerade dazu auffordern, dass die Bildungswege daraufhin unterschiedlich und variantenreich sein können, jedoch zu vergleichbaren Ergebnissen führen. Dabei ist mit dem Begriff des ‚learning outcomes' ein Begriff gewählt, der ähnlich vielfältige Definitionsversuche mit sich bringt, wie der der Kompetenz (KENNEDY et al. 2006 nach SCHAPER 2012, 46). „Diese verweisen allerdings im Kern alle darauf, dass es sich um Erwartungen bzw. Aussagen handelt, die beschreiben, was ein Lernender weiß, versteht oder in der Lage ist zu tun nach Abschluss einer Lerneinheit" (SCHAPER 2012, 46). Die Ansätze machen jedoch deutlich, dass mit den Konzepten von ‚learning outcomes' das umfassendere Konzept formuliert wird, welches kompetenzorientiert ausgeformt werden kann, jedoch nicht sein muss. Von daher steht die Frage der Modellierung der ‚learning outcomes' noch zentraler im Blick der Analysen, wenn sie als Maßstab für die Beschreibung von Wirkungen von Bildungsmaßnahmen gültig sein sollen. Die besondere Modellierung, wenn es sich um ‚kompetenzorientierte learning outcomes' handelt, lässt erwarten, dass sich die Beschreibungen nicht an dem ***output*** sondern an dem ***outcome*** einer Bildungsmaßnahme orientieren. Mit dieser Unterscheidung wird Bezug genommen auf die Metapher des Produktionsprozesses von Bildungsmaßnahmen von DUBS (1998, 34) und der

möglichen Strukturierung von Steuerungsinstrumenten der Bildungsmaßnahmen und -politik bei SLOANE/ DILGER (2005, 4 f.). Die Differenz zwischen output und outcome verdeutlicht jedoch auch zwei unterschiedliche Perspektiven mit Hilfe derer die Struktur von ‚learning outcomes' beschrieben werden: Eine output-orientierte Beschreibung und Modellierung nutzt die Perspektive des Bildungskontextes und beschreibt die Ergebnisse einer umgrenzten Lerneinheit. Sie verbleibt damit in der Logik des Kontextes des Bildungserwerbs. Ausgangspunkt ist das erwartbar ‚Erworbene' und man schließt daraus in einem Vorwärtsschluss, was damit bearbeitet werden kann. Die outcome-orientierte Beschreibung und Modellierung nutzt die Perspektive des Anwendungsfeldes, d. h. die Beschreibung erfolgt in der Logik der privaten, gesellschaftlichen oder beruflichen Handlungsfelder. Sie stellt die Logik der Anwendung in den Mittelpunkt. Impuls für die Beschreibung ist die Anforderung aus den Tätigkeiten. Somit ist mit der Differenz von output und outcome die Festlegung der grundlegenden Perspektive und damit der Ausgangspunkt für die Beschreibung von ‚learning outcomes' zu bestimmen. Unterschiedliche Referenzrahmen oder Referenzmodelle werden genutzt, um ‚learning outcomes' genauer zu beschreiben.

Der Beitrag nimmt verschiedene Modellierungen von ‚learning outcomes' (Referenzrahmen und -modelle) als Ausgangspunkt für die (neue) Diskussion der Gleichwertigkeit, da diese als Vergleichsmaßstab für die Bestimmung implizit oder explizit genutzt werden. In Punkt 2 werden hierzu drei relevante Bezüge aufgezeigt, um bereits auf die konzeptionellen Differenzen hinzuweisen. In einem ersten Diskussionspunkt werden in Punkt 3 drei leitende Fragekomplexe angeführt, die aus unserer Sicht bei der Frage von Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu thematisieren sind. Die Referenzmodellierung und die ersten konzeptionellen Überlegungen zur Gleichwertigkeit im Lichte der Kompetenzorientierung dienen als Grundlage für eine vertiefte Untersuchung der Diskussionsaspekte mit Hilfe von zwei empirischen Studien (Punkt 4), die aufzeigen, welche Implikationen unterschiedliche Modellierungen von ‚learning outcomes' beinhalten und welche Dilemma sich hieraus für die Diskussion um Gleichwertigkeit ergeben (Punkt 5). Ziel des Beitrages ist es, die Diskussion um Gleichwertigkeit vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung hinsichtlich der Konzeptionen möglicher Vergleichsmaßstäbe genauer zu durchdringen. Dazu werden die in den beiden Studien vorgenommenen Modellierungsleistungen und Überprüfungen dieser Modellierungsleistungen genauer untersucht und deren Konsequenzen hinterfragt.

2 Referenzrahmen und -modelle für die Beschreibung von ‚learning outcomes'

Verbunden mit dem Paradigmenwechsel in der Steuerung von Bildungssystemen ist die Frage nach der Strukturierung der Referenzrahmen und -modelle für die Beschreibung von ‚learning outcomes'. So stellt sich die Suche nach Formulierungs- und Beschreibungsmöglichkeiten und deren Systematisierung. Dafür wurden in den letzten Jahren mehrere, divergierende Modelle zur strukturierten Beschreibung von ‚learning outcomes' entwickelt. Diese wurden zunächst in Teil-Bildungssystemen und für die Beschreibung von Ausschnitten genutzt, in der

Diskussion um Vergleichbarkeit unterschiedlicher Teilbildungssysteme rücken sie jedoch als übergeordnete Vergleichs-Instrumente in den Blick.

2.1 Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (beschlossen 2005 in Bergen) wurde ein gemeinsames Beschreibungsmodell für Hochschulprogramme eingeführt, welches sich durch die Hauptdimensionen ‚knowledge and understanding', ‚application', ‚communication' und ‚learning' auszeichnet, die auf den Überlegungen zu den Dublin-Deskriptoren (JOINT QUALITY INITATIVE 2004) und dem TUNING-Projekt (TUNING-PROJEKT o. J.) aufbauen. Es werden kurze, verständliche und vergleichbare Beschreibungen von Ausbildungsebenen mit Korridoren von Leistungspunkten eingeführt. Zur Beschreibung der Ebenen / Zyklen werden unterschiedliche Niveaus der einzelnen Dimensionen vorgenommen.

Für Deutschland wurde 2005 der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (DQHR) im Zusammenwirken von HRK, KMK und BMBF verabschiedet (vgl. HRK/ KMK/ BMBF 2005). In diesem werden die outcomes über die beiden Säulen ‚Wissen und Verstehen' und ‚Können (Wissenserschließung)' strukturiert und formale Aspekte wie Zugangsvoraussetzung, Dauer, Anschlussmöglichkeiten und Übergänge aus der beruflichen Bildung für die drei Ebenen Bachelor, Master, PhD beschrieben. Damit übernimmt der DQHR die Grundstruktur für die Beschreibung der ‚learning outcomes' aus dem europäischen Hochschulqualifikationsrahmen.

‚Wissen und Verstehen' wird mit Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung differenziert und mit Deskriptoren je Ebene / Zyklus konkretisiert, die sich bei der ‚Wissensverbreiterung' am Ausdifferenzierungs- und dem Systematisierungsgrad orientieren und sich bei ‚Wissensvertiefung' in der Umgangsweise mit Wissen – von kritischem Nachvollzug (Bachelor-Ebene) zur eigenständigen Wissenserweiterung (PhD-Ebene) – in Niveaus abstufen lässt (SLOANE 2008, 65). ‚Können' bzw. die Dimension der Wissenserschließung oder mit den Begriffen des Tuning-Projekts ‚generic competences' (TUNING-PROJEKT o. J.) werden instrumentale, systematische und kommunikative Kompetenz differenziert und ebenfalls mit Hilfe von Deskriptoren in den einzelnen Ebenen genauer beschrieben, wobei die Schwierigkeit sichtbar wird, durchgängige Prinzipien der Deskriptoren in den einzelnen Dimensionen auszumachen (SLOANE 2008, 63 ff.).

Die im Deutschen Hochschulqualifikationsrahmen vorgenommene Modellierung der ‚learning outcomes' orientiert sich an einer ***output***-orientierten Beschreibung. Diese ist aus der Logik und Tradition des Hochschulsystems entwickelt. „Zur Bestimmung, Systematisierung und Formulierung von kompetenzorientierten Qualifikationszielen und Learning outcomes gibt der Qualifikationsrahmen somit nur eine grobe Orientierung. Es bedarf somit weiterer Hilfestellungen, Methoden und Modelle, um tatsächlich zu einem kompetenzorientierten Curriculum zu gelangen" (SCHAPER 2012, 28).

Akademische Kompetenzen werden von beruflichen Kompetenzen abgegrenzt bzw. die Vorbereitung einer spezifischen beruflichen Anwendung im Rahmen der Hochschule in Frage gestellt (TEICHLER 2005). Es gibt nur wenig explizite Ansätze die das besondere von akademischen Kompetenzen bestimmen. Einer dieser Ansätze kann WICK (2009) folgend darin beschrieben werden, dass akademische Kompetenzen dadurch geprägt sind, dass sie besonders die Fähigkeiten von Explikation und Reflexion der eigenen Handlungsweisen in den Mittelpunkt stellen, eine erkenntnisbasierte und methodisch strukturierte Vorgehensweise nahelegen, sowie nach wissenschaftlichen Disziplinen organisiert ist, sich auf neuartige komplexe Anforderungssituationen bezieht sowie sich auf ein Berufsfeld bezieht und nicht auf einen spezifischen Beruf. Damit zeigen sich jedoch auch die Besonderheiten der akademischen Anforderungen, die zum einen nicht mit den bisherigen Modellierungen in dem DHQR abgebildet sind, zum anderen jedoch die Spezifika akademischer Anforderungen herausstellen und somit eher als Abgrenzungsmodell verwendet werden können, denn als über alle Teil-Bildungssysteme hinweg geltenden Vergleichsmaßstab zu wirken.

2.2 Deutscher Qualifikationsrahmen

Basierend auf der konzeptionellen Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR LLL 2008) entwickelte der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, geleitet von BMBF und KMK, den Deutschen Qualifikationsrahmen (AK DQR 2011), um Qualifikationen im deutschen Bildungssystem ‚bildungsübergreifend' in eine Matrix einordnen und damit miteinander vergleichen zu können (AK DQR 2011, 2). Der Deutsche Qualifikationsrahmen ist ebenso wie der Europäische Qualifikationsrahmen in acht Niveaus eingeteilt, die jeweils über Niveauindikatoren und Kompetenzdimensionen genauer beschrieben werden. In der horizontalen Struktur sind die Dimensionen der Lernergebnisse über die beiden Hauptdimensionen ‚Fachkompetenz' und ‚Personale Kompetenz' aufgeteilt, die dann wiederum untergliedert werden: ‚Fachkompetenz' in ‚Wissen' und ‚Fertigkeiten' und ‚Personale Kompetenz' in ‚Soziale Kompetenz' und ‚Selbständigkeit' (AK DQR 2011, 5). In diesen vier Dimensionsbereichen werden auf jeder der acht Stufen über Deskriptoren typisch erwartbare Strukturen von ‚learning outcomes' beschrieben. Auffällig ist in der Beschreibung, dass innerhalb einer Dimension unterschiedliche Aspekte aufgenommen werden (z. B. bei der Sozialen Kompetenz die Aspekte der Rolle / Funktion in einer Gruppe, die Verwendung von unterschiedlichen Fachsprachenniveaus, die Anleitung von anderen Personen), ohne dass das Verhältnis zueinander bestimmt ist (und / oder Beschreibungen, nicht festgelegte Gewichte usw.). Andererseits werden ab Niveaustufe 5 in der Dimension ‚Fachkompetenz' jeweils die zwei Referenzbildungssysteme hochschulische Bildung und berufliche Bildung explizit mit einer Oder-Verknüpfung als Alternativen aufgeführt (AK DQR 2011, 6 ff.).

Damit soll der DQR über alle Teil-Bildungssysteme hinweg Gültigkeit als Modellierung für die Beschreibung von ‚learning outcomes' besitzen. Die im DQR vorgenommene Modellierung verbindet konzeptionell in der Beschreibung der Niveauindikatoren stärker die Anwen-

dungs- und damit die ***outcome***-Perspektive, während die Deskriptoren in den Kompetenzbereichen stärker die ***output***-Perspektive einnehmen.

2.3 Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung

In den letzten Jahren wurden zahlreiche weitere Kompetenzmodelle entwickelt, die dazu beitragen sollen, die Erwartungen an ‚learning outcomes' sowohl domänenübergreifend als auch domänenspezifisch zu strukturieren. Die Diskussion um Modellierung von Kompetenzen zeigt sich als einerseits in der Umsetzung von Wirkungssteuerung erforderlich, andererseits als bisher unvollständig und mit vielen offenen Fragen verbunden. Gleichzeitig finden sich parallel eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze in der Diskussion.

Für die Auseinandersetzung um Kompetenzmodellierung in der beruflichen Bildung lassen sich eine Vielzahl von Bezügen und Modellierungsansätzen auffinden. Die Diskussion kann hier nicht in der Breite dargestellt werden. Im Versuch einen gemeinsamen ‚Kern' der Auffassung von Kompetenz in der beruflichen Bildung zu bestimmen zeigt sich, dass viele Ansätze zur Kompetenzmodellierung in der beruflichen Bildung sich in ihren Wurzeln auf ROTH (1971) zurückführen lassen und dessen strukturalistisches Verständnis aufnehmen.

Mit der Verbindung zur Diskussion um Handlungsorientierung und der Definition der KMK (2011) von Handlungskompetenz werden im Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung insbesondere Bezüge zu Handlungstheorien bzw. Handlungsregulationstheorien (HACKER 2005) aufgenommen, die die Befähigung und Bereitschaft zur Bewältigung von Anforderungen in den Mittelpunkt stellen. Somit nehmen die Kompetenzmodellierungen vorrangig die ***outcome***-Perspektive ein. Kompetenz wird als multidimensionales Konstrukt aufgefasst, das sich nicht in einzelne Komponenten zergliedern lässt, sondern sich als ganzheitlich integriertes Handlungsvermögen darstellt (SLOANE/ DILGER 2005). Es werden mehrheitlich fachliche, methodische, soziale und personale Dimensionen differenziert. Die Dimensionierung und das Verhältnis der Dimensionen zueinander weicht in den jeweiligen Modellen voneinander ab. Dies ist z. B. im Vergleich der beiden Ansätze zur Kompetenzdimensionierung der KMK (2011) oder bei ERPENBECK/ VON ROSENSTIEL (2007) zu erkennen.

Wiederum im Versuch die Gemeinsamkeiten der Ansätze zur Modellierung von Kompetenz in der beruflichen Bildung festzuhalten kann attestiert werden, dass sich die 'fachliche Kompetenz' auf berufsspezifisches und allgemeines Wissen in seiner Anwendung bezieht. Die 'methodische Kompetenz' beinhaltet Strategien der Problemlösung und Regeln / Techniken der Aufgabenbearbeitung. Der 'sozialen Kompetenz' gehören Aspekte der Zusammenarbeit, der Koordinationsweise und evtl. Konfliktbearbeitung in Gruppen an. Die 'personale Kompetenz' wird verstanden als die Fähigkeit, die eigene Person zu reflektieren und (weiter-) entwickeln zu können. Um den berufspädagogischen Modellierungsansatz zu charakterisieren, kann er als handlungstheoretischer Ansatz mit seinem Bezug zum Anwendungsfeld und damit als in der ***outcome***-Perspektive begründet, klassifiziert werden. Dazu wird die Analyse der Situation, die Reflexion der eigenen Vorgehensweise und die Überführung in einen Hand-

lungsplan, dessen Vollzug und Reflexion mit bei der Konzeptionierung berücksichtigt. Jedoch herrscht in der Modellierung die Aufspaltung nach Dimensionen vor, weniger die Unterteilung nach Handlungsvollzügen und -phasen.

Die ausgewählten drei unterschiedlichen Referenzrahmen und -modelle benutzen unterschiedliche Konzeptionen und Logiken mit Hilfe derer ‚learning outcomes' beschrieben und strukturiert werden. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der grundlegenden Perspektive in eher output- oder outcome-orientierte Modelle, nutzen eher kognitionstheoretische oder handlungstheoretische Bezüge und verwenden eine je unterschiedliche Dimensionierung. Welche Aspekte für die Diskussion der Gleichwertigkeit Relevanz besitzen, wird im Folgenden aufgeführt.

3 Aspekte in der Diskussion um Gleichwertigkeit von Kompetenzen in der beruflichen und akademischen Bildung

Um Untersuchungen zur ‚Gleichwertigkeit' durchführen zu können ist es zentral, einen Maßstab für die ‚Wertigkeit' zu bestimmen, anhand dessen dann Fragen von gleicher oder unterschiedlicher Wertbeimessung bearbeitet werden. Die Ermittlung eines solchen Referenzmaßes, setzt eine konzeptionelle Klärung des Konzepts der ‚Wertigkeit' von Bildungsmaßnahmen voraus. Mit den Referenzrahmen und -modellen zur Beschreibung von ‚learning outcomes' wurden Möglichkeiten dieser konzeptionellen Arbeit vorgeschlagen. Dabei werden ‚learning outcomes' als erwartbare Ergebnisse von Lerneinheiten bzw. Bildungsmaßnahmen aus den zwei verschiedenen Perspektiven des Bildungskontextes und des Anwendungskontextes beschrieben.

Um die Diskussion von Gleichwertigkeit weiter zu beleuchten, stellen sich aus unserer Sicht die folgenden Fragen an die konzeptionelle Grundlegung und darauf aufbauende Untersuchungen zur Gleichwertigkeit von verschiedenen Bildungsmaßnahmen oder -abschlüssen der beruflichen und akademischen Bildung:

- Die Referenzrahmen und die darin enthaltenen Modelle zur Beschreibung von ‚learning outcomes' zeigen implizite und explizite Verbindungslinien auf. Zwischen den beiden Referenzrahmen DHQR und DQR verweisen die jeweiligen Autorengruppen auf die Kompatibilität der höchsten drei Ebenen (AK DQR 2011, 5; HRK o. J.). Im DQR wird explizit auf den Ebenen 6, 7 und 8 auf die Ausführungen im DHQR Bezug genommen. Die beiden Referenzrahmen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Konzeption von ‚learning outcomes', deren Dimensionierung, der Ausgestaltung der Ebenen sowie in der Logik der Deskriptoren. Es ist sowohl konzeptionell als auch empirisch zu überprüfen, inwieweit die unterschiedlichen Konzeptionen von ‚learning outcomes' in verschiedenen (Teil-)Bildungssystemen und deren Kompatibilitätsthese einerseits Bestand haben kann. Andererseits stellt dies die grundlegende Frage, ob für die Bestimmung von ‚Gleichwertigkeit' unterschiedliche Ansätze herangezogen werden können, oder ob dazu ein gemeinsames Referenzmaß erforderlich ist. Hiermit wird die Frage nach der Gültigkeit

des Referenzmaßes für einen Ausschnitt oder für die Gesamtheit des Bildungssystems gestellt.

- Mit dem Konzept von ‚Gleichwertigkeit' ist in Abgrenzung zum Konzept der ‚Gleichartigkeit' von Bildungsmaßnahmen die Offenheit im Bildungskontext sowohl zu alternativen Bildungswegen, aber auch zu informellen Bildungswegen gefordert. Demnach kann ein Referenzmaß sich nicht an den Überlegungen und Traditionen des Bildungskontextes ausrichten, sondern muss sich vielmehr an dem Verwendungs- und Anwendungskontext und dessen Anforderungsprofilen orientieren. Dies stellt die grundlegende Perspektive der Modellierung von ‚kompetenzorientierten learning outcomes' für die Frage der Gleichwertigkeit in den Fokus.
- Die mit der Kompetenzmodellierung einhergehende Erwartung, dass darüber Aspekte der Befähigung und Bereitschaft zur Bewältigung von Anforderungssituationen konzeptionell erfasst werden, stellt neben der grundlegenden Anwendungsperspektive auch die Frage nach der vorzunehmenden Kompetenzmodellierung, und dies sowohl hinsichtlich der Struktur, der Niveaustufen sowie der Entwicklungslogik (KLIEME et al. 2007).

Mit der Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung ist somit in besonderer Weise die Definition des Vergleichsmaßstabes verbunden. In zwei Forschungsstudien wurden Aspekte hierzu bearbeitet, die im Folgenden vorgestellt werden.

4 Diskussionsaspekte der Gleichwertigkeit in aktuellen Forschungsprojekten

4.1 Überprüfung der Operationalisierung von ‚learning outcomes' im Kontext von Absolventenstudien des Professional Centers der Universität zu Köln

Die erste Studie untersucht die Passung der Operationalisierung von Kompetenzen zu verschiedenen Referenzrahmen und -modellen. Mit Daten der Absolventenstudien, die am Professional Center der Universität zu Köln durchgeführt werden, wird empirisch quantitativ untersucht, inwieweit die dort vorgenommene Operationalisierung eine konstruktvalide Darstellung von Kompetenzmodellen erlaubt und zu welcher Kompetenzmodellierung hier die beste Passung besteht. Vorrangiges Ziel dieser Untersuchung war es, die Items, mit denen Absolventen ein bis zwei Jahre nach Abschluss ihre Qualifikationen einschätzen, einer empirischen Konstruktvaliditätsprüfung zu unterziehen. Zur ausführlichen Darstellung der Studie verweisen wir auf DILGER/ EBERT/ LANDMANN (2012).

4.1.1 Grundstruktur der Studie und der verwendeten Daten

Eingebunden ist die Studie in die Durchführung der Absolventenstudien an der Universität zu Köln, die Mitglied im Kooperationsprojekt Absolventenstudie (KOAB-Projekt) (KOAB o. J.) ist, das durch das International Center for Higher Education Research (INCHER Kassel) koordiniert wird.

Im Rahmen der Absolventenstudien der Universität zu Köln, werden die Absolventinnen und Absolventen mit Hilfe von 21 formulierten Items zur ihrer Selbsteinschätzung nach erworbenen Qualifikationen zwei Jahre nach ihrem Abschluss befragt. Darüber hinaus werden weitere Items zur Einschätzung von Studienbedingungen, beruflicher Übergang und aktueller beruflicher Situation abgefragt. Für die vorliegende Studie werden die Datensätze der Prüfungsjahrgänge 2007 und 2009 kumuliert genutzt (N=3325) und insbesondere die 21 Items zur Selbsteinschätzung der erworbenen Qualifikationen genauer untersucht. Der Datensatz lässt sich in zwei Subgruppen aufspalten: In eine Absolventen-Gruppe der Master-, Staatsexamens-, Diplom- und Magisterstudiengänge (N=2977) und eine Absolventen-Gruppe der Doktorats- bzw. PhD-Programme (N= 348). Anhand einer konfirmatorischen Faktoranalyse wird die Passungsleistung der vorliegenden Items zu drei unterschiedlichen Referenzrahmen und -modellen untersucht.

Anliegen der Studie ist es, über die konfirmatorische Faktoranalyse zu bestimmen, inwieweit die vorliegenden Items eine geeignete Operationalisierung für ‚learning outcomes' im Sinne des DHQR, des DQR sowie im Sinne des Kompetenzverständnisses nach ERPENBECK/ VON ROSENSTIEL (2007) – als ein beispielhaft gewähltes Modell aus der beruflichen Bildung – darstellen. Über diesen Zugang können Informationen über die Passung der Kompetenzmodellierung zueinander sowie der Passung der bisherigen Operationalisierung zu einzelnen Kompetenzmodellierungen gewonnen werden (DILGER/ EBERT/ LANDMANN 2012).

Die vorliegenden 21 Items, die durch das INCHER in das Projekt eingebracht wurden und deren konzeptionellen Hintergründe nicht explizit vorliegen, versucht die ‚learning outcomes' der hochschulischen Programme im Sinne von Qualifikationen im beruflichen Anwendungsfeld zu erfassen. Die Problematik, die bei der Entwicklung von Items generell und auch in diesem Einzelfall besteht, sind die fehlenden Korrespondenzregeln zwischen empirisch fassbarer Realität und konzeptionellen Modellen. Die Entwicklung ist interpretativ und zunächst im Entwurfscharakter, die dann nach dem Einsatz hinsichtlich ihrer semantischen und empirischen Gültigkeit untersucht werden können (KROMREY 2009, 181).

4.1.2 Untersuchungsaspekt 1: Überprüfung der einzelnen Items

Zunächst wurde eine semantische Zuweisung der Items zu den entsprechenden Kompetenzdimensionen vorgenommen. Diese Zuordnung ist als re-konstruktive, interpretative Leistung und damit als erste semantische Prüfung zu betrachten, da wie oben beschrieben, die Entwicklung der Items durch das INCHER Kassel nicht explizit gemacht wird.

Die konfirmatorische Faktoranalyse wurde reflektiv aufgesetzt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die vorgegebenen Items die Kompetenzdimensionen vollständig abdecken können (BOLLEN 1989). In der nachfolgenden Tabelle finden sich die Items und die Zuordnung zu den Deskriptoren sowie die entsprechende Faktorladung getrennt nach der Master und PhD-Ebene.

Tabelle 1: **Zuordnung der Items zu den Kompetenzdimensionen der drei Modelle und deren Faktorladungen**

	DHQR-Modell			DQR-Modell			berufspädagogische Modell		
Indikator	Konstrukt des Modells	Mast.	Dokt.	Konstrukt des Modells	Mast.	Dokt.	Konstrukt des Modells	Mast.	Dokt.
Beherrschung des eigenen Fachs, der eigenen Disziplin	Wissens-verbreitung	,54	,64	Wissen	1,00	1,00	Fachliche Kompetenz	,50	,69
Analytische Fähigkeiten	Wissens-verbreitung	,63	,59	Fertigkeiten	,57	,60	Methodische Kompetenz	,54	,58
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln	Wissens-vertiefung	,65	,73	Fertigkeiten	,65	,73	Methodische Kompetenz	,66	,73
Fähigkeit, eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen	Wissens-vertiefung	,56	,52	Selbständigkeit	,49	,47	Personale Kompetenz	,44	,44
Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anzuwenden	Wissens-vertiefung	,52	,71	Fertigkeiten	,56	,72	Fachliche Kompetenz	,69	,76
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen	Instrumentale Kompetenz	,54	,59	Selbständigkeit	,47	,42	Methodische Kompetenz	,55	,51
Fähigkeit, fächerübergreifend zu denken	Instrumentale Kompetenz	,58	,55	Sozial-kompetenz	,60	51	Methodische Kompetenz	,61	,50
Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	Systematische Kompetenz	,68	,67	Selbständigkeit	,69	,71	Personale Kompetenz	,70	,71
Fähigkeit, sich selbst und seinen Arbeitsprozess effizient zu organisieren	Systematische Kompetenz	,72	,76	Selbständigkeit	,65	,68	Personale Kompetenz	,68	,71
Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten	Systematische Kompetenz	,79	,75	Selbständigkeit	,72	,68	Personale Kompetenz	,76	,71
Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen	Kommunikative Kompetenz	,48	,60	Sozial-kompetenz	,48	,60	Fachliche Kompetenz	,66	,64
Fähigkeit, Produkte, Ideen oder Berichte einem Publikum zu präsentieren	Kommunikative Kompetenz	,54	,62	Sozial-kompetenz	,53	,64	Fachliche Kompetenz	,45	,57
Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren und diese zu motivieren	Kommunikative Kompetenz	,63	,58	Sozial-kompetenz	,63	,59	Soziale Kompetenz	,69	,68
Fähigkeit, sich anderen gegenüber durchzusetzen	Kommunikative Kompetenz	,54	,54	Sozial-kompetenz	,50	,52	Soziale Kompetenz	,55	,52
Fähigkeit, mit anderen produktiv zusammenzuarbeiten	Kommunikative Kompetenz	,46	,44	Sozial-kompetenz	,46	,44	Soziale Kompetenz	,50	,50

Bei der Analyse der Faktorladungen wird deutlich, dass für sechs der 21 Items keine ausreichende Indikatorenreliabilitäten auftreten (nach FORNELL/ LARCKER 1981 zwischen 0.21 und 0.5) und damit deutliche Operationalisierungsprobleme aufweisen. Diese sechs Items stellen sich jedoch in allen der 6 Modelle (3 Referenzmodelle – DHQR, DQR sowie berufspädagogisches Modell – auf je 2 Ebenen: Master und Promotion) als gleich problematisch dar. Damit verweisen sie auf generelle Operationalisierungsprobleme und nicht auf modellspezifische. In der Konsequenz wurden diese Items bei den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. In der genaueren Betrachtung zeigen sich bei diesen sechs Items folgende problematische Aspekte:

- Bei einzelnen Items ist anzunehmen, dass diese, obwohl konzeptionell einer Kompetenz zuordenbar, einen eindeutigen Bezug zum Studienfach aufweisen und von daher die Selbsteinschätzung je nach Studienfach sehr unterschiedlich ausfällt (z. B. bei Item

‚Fähigkeit, wirtschaftlich zu denken und zu handeln' oder ‚Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu schreiben und zu sprechen'). Diese Items stehen exemplarisch für die grundlegende Frage der berufsfeld- / domänenspezifischen Modellierung oder einer generell übergreifenden.

- Andere Items sind bereits in ihrer Anlage nur schwer einer Kompetenzdimension zuzuordnen (z. B. ‚Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten', die mit Bezug auf den DHQR sowohl auf Wissens- als auch auf Könnensanteile verweisen). Diese problematischen Items stehen exemplarisch für die grundlegende Frage, ob die Item-Operationalisierung analytisch in Bezug auf die Kompetenzdimensionen und -stufen vorgenommen werden kann.
- Weitere Items sind undeutlich und mit sehr unterschiedlichen Interpretationshintergründen zu betrachten (z. B. ‚Fähigkeit, gleichstellungsorientiert zu handeln', ‚Fähigkeit, in interkulturellen Zusammenhängen zu handeln' und ‚Fähigkeit, die Folgen von Theorie und Praxis meines Fachs für Natur und Gesellschaft zu beurteilen'). Allen diesen Formulierungen gemeinsam ist die Problematik, dass diese entweder keine Relevanz im lebensweltlichen Kontext der Absolventen besitzen oder nicht entsprechend zugänglich formuliert wurden. Diese problematischen Items stehen exemplarisch für die grundlegende Frage, wie eine, mit der angelegten Bedeutung konsistente Interpretation der Items bei den Absolvent/-innen unterstützt werden kann.

4.1.3 Untersuchungsaspekt 2: Kennzahlen des Modellfit

In einem zweiten Schritt wurden für die drei Referenzmodelle (DHQR, DQR und berufspädagogisches Modell, differenziert nach den beiden Gruppen (Master-Niveau und PhD-Niveau) die Kennzahlen für den Modellfit anhand der konfirmatorischen Faktoranalyse berechnet. Diese können der Tabelle 2 entnommen werden. Zu den genaueren Analysen der Kennzahlen und Gütekriterien wird auf die Darstellung der Studie bei DILGER/ EBERT/ LANDMANN 2012 verwiesen.

Tabelle 2: **Gütekriterien in Bezug auf Modellfits der berechneten Modelle**

	Chi²	RMSEA	SRMR	TLI	CFI
DQRH-Modell (Master)	1939,811***	0,085	0,0603	0,805	0,844
DQRH-Modell (Promotion)	311,696***	0,088	0,0708	0,819	0,855
DQR-Modell (Master)	2645,385***	0,100	0,0743	0,737	0,743
DQR-Modell (Promotion)	395,691***	0,102	0,0884	0,759	0,803
berufspädagogische Modell (Master)	2232,955***	0,093	0,0734	0,774	0,819
berufspädagogische Modell (Promotion)	362,792***	0,098	0,0825	0,778	0,823

Als Ergebnis der Analyse der Kennwerte für den Modellfit kann einerseits der Chi^2-Wert betrachtet werden. Dieser ist in allen sechs Modellen signifikant, dies ist jedoch eher durch die hohe Stichprobengröße und die nicht normal verteilten Daten zu erklären (BOLLEN

1989). Im Vergleich zu den sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung etablierten Schwellenwerten (HU/ BENTLER 1999) ist das DQR-Modell mit Werten außerhalb der Cutoff-Kriterien als Referenzmodell zu verwerfen. Eine akzeptable Passung – wenn auch nur im moderaten Bereich – liegt für das Referenzmodell des DHQR auf der Ebene der Masterabschlüsse vor. Die Gütemaße für das berufspädagogische Modell liegen ebenfalls nur im mäßigen Bereich, jedoch in einem etwas besseren Maße als das DQR-Modell. In einem paarweisen Vergleich der Faktorladungen für die moderat ‚passenden' Modelle des DHQR und des berufspädagogischen Modells fallen weitere Items auf, die in ihren Indikatorenreliabilitäten Werte unter 0.5 aufweisen. Diese sind hinsichtlich ihrer Formulierungen problematisch oder in ihrer Zuweisung zu den Kompetenzdimensionen. Eine erneute Überprüfung der Kennwerte dieser Modelle ohne diese jeweiligen Items verbessert zwar die Kennzahlen der Modellfits führen jedoch nicht zu einer konzeptionellen Weiterentwicklung (DILGER/ EBERT/ LANDMANN 2012).

4.1.4 Interpretation der Studie und erste Konsequenzen

Die konfirmatorische Faktoranalyse macht deutlich, dass die von INCHER Kassel vorgenommene Operationalisierung am ehesten zu den konzeptionellen Grundlagen des Deutschen Hochschulqualifikationsrahmen passt, was aufgrund des Hochschulkontextes der Absolventenstudien auch erwartbar ist. Dabei wäre jedoch eine bessere Passgenauigkeit als die dargestellte erwartbar gewesen. Dies weist auf einen Modifikationsbedarf und Weiterentwicklungsbedarf der Items hin.

Für die Betrachtung der Ausgangsfrage von Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung lassen sich jedoch aus diesen Ergebnissen weitere Diskussionsstränge herausarbeiten. Die These, dass die beiden Referenzrahmen (DHQR und DQR) kompatibel sind (AK DQR 2011, 5) kann über die im KOAB-Projekt vorgenommene Operationalisierungsleistung nicht unterstützt werden. Damit kann ein Änderungsbedarf der Items festgestellt werden, dass diese besser als bisher die Strukturen des DQR mit abbilden können. Aus unserer Sicht verweist jedoch die Überprüfung darauf, dass die Kompatibilität sich weniger in den inhaltlichen Konzeptionen widerspiegelt. Damit ist ein Indikator und Ansatzpunkt dargestellt, der die Konzeption der ‚learning outcomes' je nach Teilbildungssystem, wie sie derzeit vorherrscht, und ihre Passungsfrage in Frage stellt. Je stärker sich die Beschreibungsmuster der ‚learning outcomes' an den Traditionen des Teilbildungssystems orientieren (wie dies im DHQR an den Vorarbeiten der Dublin-Deskriptoren und des TUNING-Modells zu erkennen ist vgl. Punkt 2.1), umso mehr führt dies zu einer Divergenz der Beschreibungsrahmen. Diese besitzen nicht mehr die ihnen ursprünglich zugeschriebene Funktion der transparenten Darstellung von ‚learning outcomes', als Beschreibungsmöglichkeit unabhängig von der formalen Bildungsmaßnahme bzw. vom formal strukturierten (Teil-)Bildungssystem.

Der Vergleich zu den Analysen der Kennwerte zwischen DHQR und dem berufspädagogischen Modell zeigt dabei auch nochmals die Differenz von einer Beschreibung einer output-Perspektive (Ergebnisse von Studienprogrammen), wie im Modell des DHQR argumentiert wird, während das berufspädagogische Modell stärker bereits den Anwendungsbezug mit

berücksichtigt (outcome-Perspektive). Für die Frage von Gleichwertigkeit stellt sich aus unserer Sicht jedoch stärker die Frage nach der Struktur der outcomes weniger des outputs.

Ein vierter Diskussionspunkt wird aus den Analysen deutlich. Die in den beiden Modellen (DHQR und DQR) geforderte konzeptionelle Stufendifferenzierung wird in der vorhandenen Operationalisierung nicht aufgenommen und eine sowohl semantische als auch empirische Trennung der Zuordnung zu einzelnen Niveaustufen bzw. Zyklen ist nicht möglich. Bei der Analyse der Faktorladungen einzelner Items auf den unterschiedlichen Abschlussebenen lassen sich Unterschiede ausmachen, die gegen eine niveaustufenübergreifende Operationalisierung sprechen. Zwei Folgen lassen sich u. E. daraus ziehen: Es müsste entweder bei der Überarbeitung auf eine Modifikation hinsichtlich einer stufenübergreifenden Item-Konstruktion Wert gelegt werden, oder man wechselt die Operationalisierungslogik hin zu einer stufenspezifischen Form, dies würde gesonderte Item-Konstruktionen für die Ebenen erfordern.

4.2 Das Konzept der Berufswertigkeit – Ergebnisse zweier Studien zur Frage der Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Qualifizierungswege

Den Aspekt der Differenz zwischen output und outcome aufgreifend und auf der Suche nach einem (Teil-)Bildungssystem-übergreifenden Ansatz der Beschreibung von ‚learning outcomes' wird im Folgenden eine weitere Untersuchung dargestellt, die zum Ziel hatte, sowohl eine übergreifende Beschreibungsmöglichkeit zu entwickeln als auch der Frage der Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Abschlüssen im konkreten Vergleich innerhalb zweier beruflicher Domänen nachzugehen (DIART et al. 2008; KLUMPP et al. 2011).

4.2.1 Entwicklung des Berufswertigkeits-Index

Mit der Studie ‚Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen' wurde die Gleichwertigkeit von in unterschiedlichen Teil-Bildungssystemen erworbenen Abschlüssen im beruflichen Anwendungsfeld untersucht. Zur ausführlichen Darstellung der Studie sei auf DIART et al. (2008) verwiesen. Dazu wurde der ‚Berufswertigkeits-Index' als Referenzrahmen für die Beschreibung der Wertigkeit, zunächst über die telefonische Befragung von 800 Unternehmen in vier Branchen in NRW, anhand von beruflichen Anforderungen an Führungskräften erhoben. Die Ergebnisse wurden mit curricularen Analysen abgeglichen und daraus wurde der Maßstab des Berufswertigkeits-Index entwickelt. Dieser umfasst 36 unterschiedliche Kriterien. Ziel der Studie war es somit, ein Referenzmaß für die Beschreibung von ‚learning outcomes' aus der Perspektive des beruflichen Anwendungsfeldes zu entwickeln. Der ‚Berufswertigkeits-Index' umfasst dabei Aspekte mit fachlichen Anforderungen wie z. B. ‚Die Wahrnehmung der Aufgaben von Betriebsführung und -organisation', methodischen Anforderungen z. B. ‚Verständnis für die Lösung komplexer, technischer Probleme', Anforderungen die auf eine persönliche Einstellung abzielen z. B. ‚Selbstständigkeit und Eigeninitiative' sowie Aspekte die vorrangig auf kommunikative Anforderungen abzielen z. B. ‚Angemessene Verdeutlichung des eigenen Standpunktes'. Wichtig bei der Entwicklung der Aspekte war es dabei, dass die Form der Beschrei-

bung sich weitgehend an den ‚Sprachmustern' der beruflichen Praxis orientiert (DIART et al. 2008). Diesen einzelnen Anforderungen wurde ein Wertebereich der Ausgangsskala mit 5 Stufen – nach Schulnotensystem – zugewiesen. Die 36 Anforderungen wurden zu einem ungewichteten Maßstab aggregiert und normiert, dessen Berechnung die folgende Abbildung 1 widergibt (vgl. DIART et al. 2008):

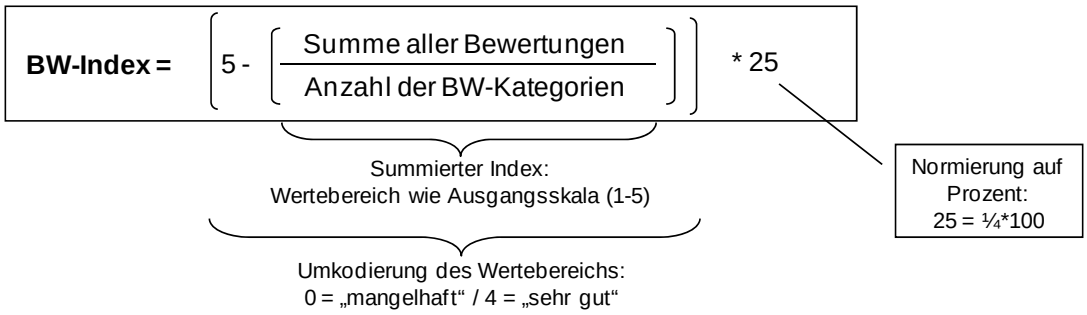


Abb. 1: Darstellung Berufswertigkeits-Index

Mit Hilfe dieses Maßstabes wurden 804 Führungskräfte hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung zu diesem Maßstab befragt, wobei bei den befragten Führungskräften vier unterschiedliche Qualifizierungswege unterschieden werden konnten: Vertreter von ‚rein' hochschulischer Qualifizierung, Vertreter mit ausschließlichen beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, Vertreter mit hochschulischer Ausbildung und beruflicher Weiterbildung als auch Vertreter mit beruflicher Ausbildung und darauf folgendem Hochschulstudium.

Mit Hilfe des Berufswertigkeits-Index können Aussagen ermittelt werden, wie stark die befragten Führungskräfte ihrer eigenen Einschätzung nach den aus der Berufspraxis ermittelten Anforderungen entsprechen. Über die Normierung des Berufswertigkeits-Index kann dieser einen hypothetischen Wertebereich von 0 – 100 % aufweisen. Analytisch bedeutet ein Berufswertigkeits-Indexwert von 0 %, dass eine einzelne Person in Bezug auf alle 36 Kriterien ihrer eigenen Einschätzung nach sich mit mangelhaft einstuft. Ein Wert von 100 % im Gegensatz dazu, dass sich eine Person in Bezug auf alle 36 Anforderungen mit sehr gut (1) selbst einschätzt. Je höher der Wert des Berufswertigkeits-Index für eine Person oder aggregiert für eine Gruppe ausfällt, umso höher ist die Berufswertigkeit. In der ersten Studie zur Anwendung des Berufswertigkeits-Index (DIART et al. 2008) wurde dann die Frage nach der Verteilung der Gruppen mit ‚reinen' Bildungsbiographien gegenübergestellt (N= 309 der ursprünglich befragten 804 Führungskräfte). Dabei ist es aus unserer Sicht wichtig, die aggregierte Verteilung der Gruppe zu analysieren und nicht die individuellen Ergebnisse einzelner, um die Frage nach der Gleichwertigkeit von Bildungsgängen näher beleuchten zu können.

In der Grafik (siehe Abb. 2) fällt der fast kongruente Verlauf der Verteilungskurven auf. Dies kann so interpretiert werden, dass die vom Standpunkt der beruflichen Verwendungsperspektive her getroffenen Einschätzungen von Absolventen beruflicher und akademischer Bildungsverläufe sich gleichwertig darstellen. Weitere Untersuchungen z. B. in Hinblick auf die Mittelwerte und Abweichungen bestätigen diese Annahme (DIART et al. 2008).

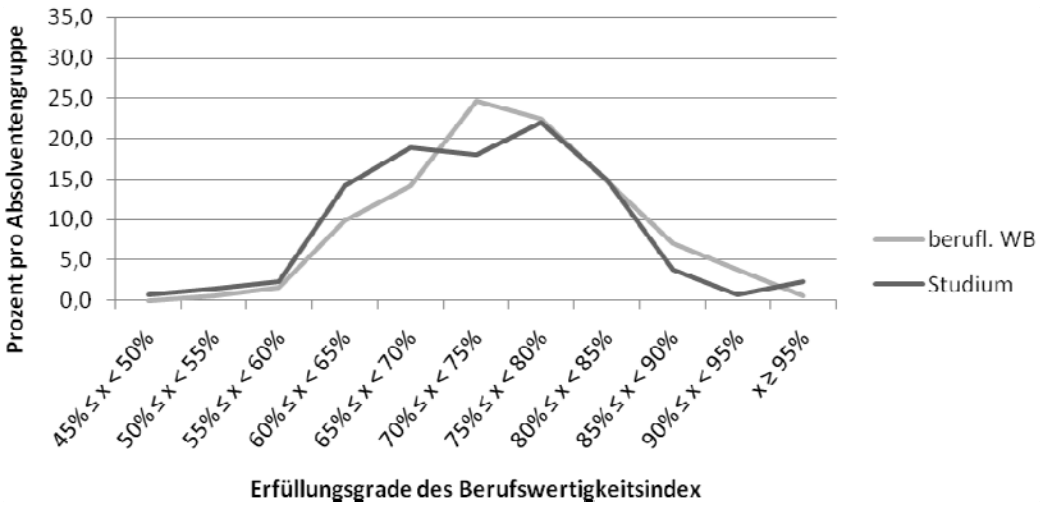


Abb. 2: Verteilung der beiden Gruppen (Hochschule / berufliche Bildung) nach dem Berufswertigkeits-Index (DIART et al. 2008)

Mit der ersten Untersuchung traten jedoch weitere Fragestellungen und Überlegungen auf, die dann zur Fortführung der Untersuchung im Projekt ‚Berufswertigkeit konkret' (vgl. Punkt 4.2.2) geführt haben. Die folgenden Aspekte beförderten die Diskussion und den weitergehenden Forschungsbedarf:

- Direkte Fallvergleiche in einzelnen Branchen konnten aufgrund der geringeren Fallzahlen nicht vorgenommen werden, so dass zwar die generelle Aussage über die betrachteten Branchen hinweg getroffen werden konnte, jedoch nicht in Bezug auf die Frage der Gleichwertigkeit in Bezug auf eine Branche.
- Der Aspekt der Wirkung von (langjähriger) Berufserfahrung auf die Ausprägung des Berufswertigkeits-Index wurde zwar in der ersten Studie kontrolliert, jedoch nicht systematisch erforscht.
- Verbunden mit dem weitergehenden Bedarf zur Erforschung der Wirkung von Praxiserfahrung ist die Schwierigkeit, dass bei Teilnehmern mit langjähriger Berufserfahrung die Frage der Gleichwertigkeit von ursprünglichen Bildungsabschlüssen nicht mehr explizit bestimmt werden kann.

4.2.2 Berufswertigkeit konkret – Anlage der Studie

Mit der Folgestudie ist das Ziel verbunden, mit Hilfe des Berufswertigkeits-Index Aussagen zur Annahme der Gleichwertigkeit spezifischer beruflicher Weiterbildungsabschlüsse und ihren hochschulischen Pendants zu treffen. Dabei wurden die beiden Domänen Handel und Kraftfahrzeugtechnik ausgewählt. Als berufliche Weiterbildungsabschlüsse wurden der ‚Handelsfachwirt / Handelsfachwirtin (IHK) und Kraftfahrzeugtechnikermeister / -meisterin (HWK)' herangezogen. Damit wird für spezifische Anforderungen der jeweiligen beruflichen Praxis das summative Abschneiden der einzelnen Teilnehmer betrachtet. Das Sample der

Teilnehmer wurde weiterhin dahingehend unterteilt, dass sowohl ‚junge Absolventen / Absolventinnen' (max. drei Jahre Berufserfahrung) als auch Teilnehmer mit längerer Berufserfahrung ‚Führungskräfte' (mind. 5 Jahre Führungserfahrung) differenziert wurden, um den Aspekt der Wirkung von Praxiserfahrung näher bestimmen zu können (KLUMPP et al. 2011).

Mit den beiden vorgenommenen Konkretisierungen hinsichtlich der korrespondierenden Abschlüsse und der Berufserfahrung konnte eine Konkretisierung der Frage der Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Weiterbildungsabschlüsse in der technischen und kaufmännischen Branche vorgenommen werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden mittels standardisierter telefonischer Interviews von Juni – November 2009 befragt. Alle Teilnehmer wurden gebeten, sich anhand der 36 Kriterien des Berufswertigkeits-Index selbst einzuschätzen, sowie im Vergleich dazu das Abschneiden eines ‚typischen' Vertreters des eigenen Abschlusses einzuschätzen. In 69 Fällen konnte neben der Selbsteinschätzung eine korrespondierende Fremdeinschätzung durch eine, dem Teilnehmer / der Teilnehmerin hierarchisch gleich oder höher gestellte Person eingeholt werden. Die beiden letzten Aspekte dienten zur Kontrolle der Frage, ob die Selbsteinschätzung eine zutreffende Erhebungsform darstellt.

4.2.3 Die Studie ‚Berufswertigkeit konkret'

Die folgende Abbildung 3 zeigt wiederum die Verteilung des Berufswertigkeits-Index der beiden Gruppen: ‚reine' berufliche Weiterbildung sowie ‚reine' hochschulische Bildung.

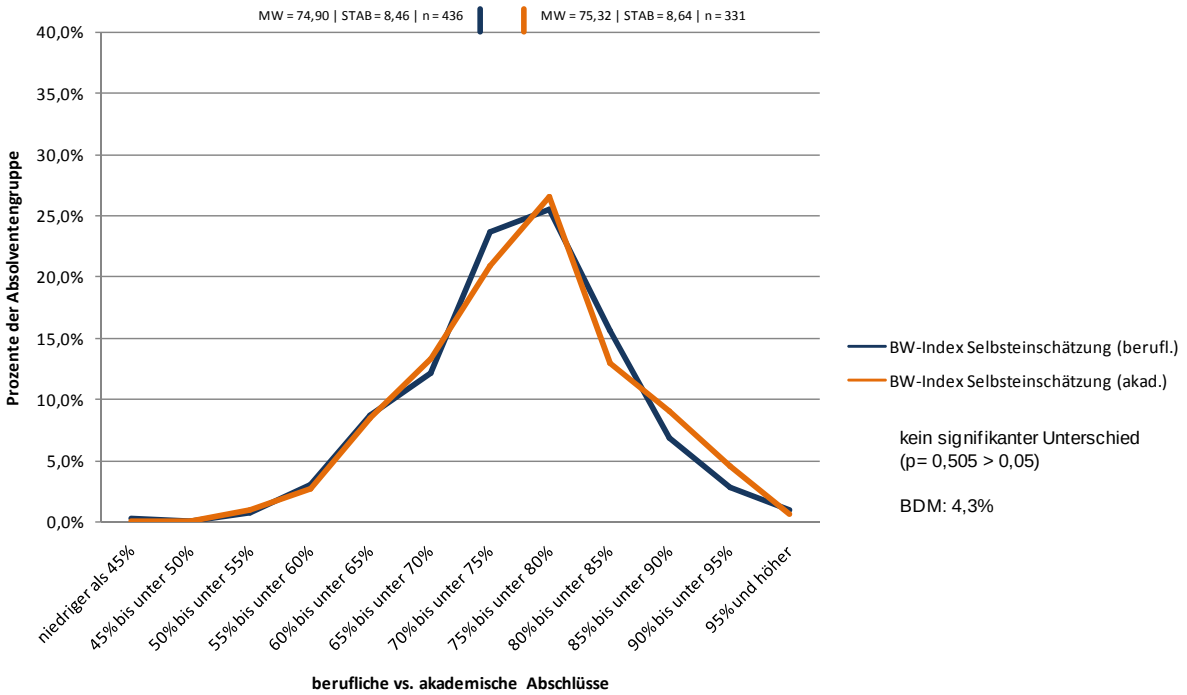


Abb. 3: Verteilung des Berufswertigkeits-Index in den beiden Gruppen berufliche und hochschulische Abschlüsse (KLUMPP et al. 2011)

Die beiden Verteilungskurven verlaufen fast kongruent zueinander und zeigen keine signifikanten Unterschiede auf. Bis zu einem Erfüllungsgrad von 65 % verlaufen sie nahezu identisch, danach kreuzen sich die Verteilungskurven mehrfach. Für den Bereich ab 90 % zeigt sich, dass die Gruppe der hochschulischen Bildung die Mehrheit besitzt. Diese Analysen belegen die Annahme, dass von einer vergleichbaren beruflichen Wertigkeit der vier miteinander verglichenen Abschlüsse in Relation zu den aus der Berufspraxis definierten Anforderungen ausgegangen werden kann. Differenziert nach den beiden Branchen ergeben sich keine grundlegend davon abweichenden Darstellungen, wenngleich sich die Verteilungskurven hier je spezifisch ausprägen. Es können jedoch keine signifikanten Unterschiede in den Verteilungen des Berufswertigkeits-Index zwischen den jeweilig verglichenen Abschlüssen ausgemacht werden.

Der Effekt der Wirkung von Praxiserfahrung auf die Selbsteinschätzung hinsichtlich der 36 Kriterien konnte im Vergleich der Gruppen der Absolventen zu den Führungskräften nachgezeichnet werden, jedoch wurde auch auf der Ebene der Absolventen die Gleichwertigkeit überprüft. Die Gleichwertigkeit kann mit kurzem Abstand nach dem Abschluss herausgestellt werden. Der Effekt der beruflichen Praxiserfahrung erhöht die Selbsteinschätzung bei beiden Gruppen gleich. Zu diesen und weiteren Analysen wird auf KLUMPP et al. (2011) verwiesen.

Mit den beiden Studien ‚Berufswertigkeit' und ‚Berufswertigkeit konkret' wurde die Frage der Gleichwertigkeit anhand eines Referenzmaßes gemessen, das aus der beruflichen Praxis heraus entwickelt wurde und die Anforderungen der beruflichen Praxis widerspiegelt. Über den Berufswertigkeits-Index können zwar je nach Abschluss unterschiedliche Anforderungsprofile beschrieben werden, jedoch keine signifikanten Unterschiede in der Höhe der Einschätzungen (KLUMPP et al. 2011). Aus der Betrachtung der Analysen und Ergebnisse lassen sich aus unserer Sicht folgende Aspekte zur weiteren Diskussion herausstellen:

- Der Berufswertigkeits-Index in der vorliegenden Konzeption geht von einer branchenübergreifenden Formulierung der einzelnen 36 Kriterien und einer gleichen Gewichtung dieser aus und nimmt keine branchenspezifische Ausprägung in der Benennung sowie deren Gewichtung vor. Dies lässt aus unserer Sicht den Aspekt der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Kriterien offen sowie die Frage nach einer sektor- und branchenspezifischen Untersuchung.
- Der Berufswertigkeits-Index misst damit nicht die für einen ‚Beruf' im Sinne eines spezifischen Anforderungsbündels erforderlichen Anforderungen, sondern stellt generelle Anforderungen branchenübergreifend dar und stellt somit einen generellen Maßstab für die Anforderungen dar, die mit einer qualifizierten Tätigkeiten und mit Führungsverantwortung verbunden sind. Inwieweit sich hierüber auch Aussagen auf entsprechend niederen Stufen gemäß des Deutschen Qualifikationsrahmens erheben lassen, müsste weitergehend überprüft werden.
- Die Länge der Praxiserfahrung im Beruf spielt eine große Rolle bei der getroffenen Selbsteinschätzung und verweist auf Effekte des non-formellen und informellen Lernens. Teilnehmer / Teilnehmerinnen mit längerer Praxis- und Führungserfahrung schätzen sich

mit einer höheren Wahrscheinlichkeit im Berufswertigkeits-Index höher ein. Daraus kann positiv abgeleitet werden, dass die 36 Kriterien des Berufswertigkeits-Index in der Berufspraxis verankert sind. Kritisch ist dabei zu diskutieren, dass die Frage nach dem Referenzniveau der vorgenommenen Selbsteinschätzung nicht explizit ausgemacht werden kann. Hier können unterschiedliche Erwartungs- und Verwertungskontexte einen erheblichen Einfluss auf die Selbsteinschätzung nehmen. In der Konsequenz stellt sich hiermit auch für den Berufswertigkeits-Index die Frage nach der geeigneten Skalierung und der Bestimmung von ‚externen' Niveaumaßstäben.

- Auch in der Analyse der Studie ‚Berufswertigkeit konkret' konnten keine Grenzen bzw. Indikatoren für unterschiedliche Niveaus in dem Berufswertigkeits-Index-Verlauf ausgemacht werden. Von daher können über die vorliegenden Erhebungen zwar die Verteilungen und deren signifikanten Übereinstimmungen zwischen beruflichen und hochschulischen Niveaus ausgemacht werden, es fehlen jedoch weiterhin die Hinweise zur evidenzbasierten Definition von Niveau bzw. Niveaugrenzen innerhalb der Verteilung.
- Über die vorgenommene Definition und Analyse ist der Vergleich der ‚Berufswertigkeit' von Abschlüssen auf der Basis von Verteilungsmaßen möglich, nicht jedoch auf der Basis von Einzelabschlüssen. Insofern stellt der Berufswertigkeits-Index zwar als externer Maßstab eine Möglichkeit zur sektor- und branchenübergreifenden Darstellung von Anforderungen dar, jedoch keinen externen Referenzmaßstab für Einzel-Einschätzungen.

5 Implikationen aus den Studien in Bezug auf die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung

Die durchgeführten Forschungsstudien verweisen aus unserer Sicht auf die folgenden diskussionswürdigen oder sogar problematischen Aspekte in der Frage der ‚Gleichwertigkeit' beruflicher und akademischer Bildung:

- Mit der Überprüfung von Items im Kontext der Absolventenstudien wurde deutlich, dass Bemühungen um eine verbesserte Konstruktvalidität sich eng an dem konzeptionellen Kern des Zielkonstrukts ausrichten. In der Folge führt es dazu, dass Operationalisierungen für ein (Teil-)Bildungssystem nicht einfach übertragbar sind auf ein anderes (Teil-) Bildungssystem. Gleichermaßen stellt sich die Übertragung von einem Teilbildungssystem auf das Gesamt-Bildungssystem schwierig dar. Verdeutlicht wurde darüber auch, dass die konzeptionellen Divergenzen in den drei überprüften Referenzmodellen (DHQR, DQR sowie berufspädagogisches Modell) zu einer Ablehnung der bildungspolitisch definierten Kompatibilitätsthese führen. In diesem Sinne können auch – über die jeweiligen Referenzmodelle unterschiedlich beschriebene – ‚learning outcomes' wenig zur Klärung von Gleichwertigkeit beitragen.
- In den Überlegungen zu den konzeptionellen Hintergründen der Referenzrahmen und -modelle für ‚learning outcomes' wird deutlich, dass es eine Differenz zwischen den grundlegenden Perspektiven der Formulierung als Ergebnis von Bildungsmaßnahmen

oder als Anforderungsprofil gibt. Die für die Frage der ‚Wertigkeit' erforderlichen Modellierungsbemühungen aus der Perspektive des Anwendungsfeldes werden bisher nur rudimentär aufgenommen. Die Untersuchungen zu den verschiedenen Modellfits belegen jedoch, dass die beiden Perspektiven nicht über gleiche Items operationalisiert werden können. Hier besteht weitergehender Modifizierungs- und Entwicklungsbedarf. Dieser Bedarf besteht ebenso hinsichtlich der Differenzierung in Niveaustufen.

- Mit der Forschungsstudie zur Berufswertigkeit wurde aufgezeigt, wie die Perspektive des beruflichen Anwendungsfeldes in der Frage der Beschreibung von Wertigkeit konzeptionell aufgenommen werden kann. Deutlich wird aus den bisherigen Erfahrungen dazu, dass darüber zwar ein Bild der Anforderungen einer qualifizierten Tätigkeit aufgenommen werden kann, dies jedoch nicht berufsfeldspezifisch und damit im Kern wiederum den Aussagegehalt der ‚Wertigkeit' auf berufsübergreifende generelle Aspekte reduziert.

Mit den vorgenommenen Überlegungen zeigt sich, dass in der Frage der Entwicklung eines Vergleichsmaßstabes für die Feststellung von Gleichwertigkeit sich folgende Dilemmata ergeben, die bei der weitergehenden Entwicklung ausbalanciert werden müssen.

Dilemma 1: Je näher der Vergleichsmaßstab sich an Konzeptionen von Teil-Bildungssystemen orientiert, desto anschlussfähiger ist er, jedoch umso weniger nützlich ist er für die Feststellung von Fragen der Gleichwertigkeit.

Dilemma 2: Je mehr sich der Vergleichsmaßstab an einem konkreten Ausschnitt der Anforderungssituation orientiert, desto genauer sind branchen- oder sektorspezifische Aussagen zu treffen, umso weniger anwendbar wird er für die Durchführung von Vergleichen über Branchen oder Sektoren hinweg.

Dilemma 3: Je genauer die Operationalisierung vorgenommen und empirisch geprüft wird, umso schärfer kommen die konzeptionellen Differenzen zum Tragen.

Dilemma 4: Ohne Konzeption von Niveaubestimmungen und Grenzen von Niveaus lassen sich keine unterschiedlichen Niveaus empirisch bestimmen.

6 Fazit

Mit dem Beitrag sollte aufgezeigt werden, dass über das Steuerungsinstrument ‚learning outcomes' Referenzmodelle für die Beschreibung der ‚Wertigkeit' von Bildungsmaßnahmen in den bildungspolitischen Kontext Einzug erhalten haben. Die genauere Betrachtung der Referenzrahmen und -modelle zeigt die konzeptionellen Differenzen, die sich auch bei bildungspolitisch gesetzten Kompatibilitäten nicht einfach in einheitlich gültige Instrumente umsetzen lassen. Mit der Darstellung der beiden Forschungsstudien wurden unterschiedliche Aspekte der Entwicklung und Verwendung von Vergleichsmaßstäben zur Erhebung und Überprüfung von Gleichwertigkeit dargestellt. Diese Erfahrungen verweisen jedoch eher auf weitergehende Forschungs- und Entwicklungsleistung denn auf gangbare Lösungen. Darüber

kann auf mögliche Hindernisse und konzeptionelle Brüche aufmerksam gemacht werden, die nur bedingt durch bildungspolitische Setzungen umgangen werden können.

Literatur

AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/ (12-11-2012).

BOLLEN, K. A. (1989): Structural Equations with Latent Variables. New York u.a.

DIART, M./ KLUMPP, M./ KRINS, C./ SCHAUMANN, U. (2008): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Köln.

DILGER, B./ EBERT, A./ LANDMANN, M. (2012): The missing link?! Verbindungen zwischen konzeptionellen und empirischen Zugängen zur Kompetenzmodellierung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, H. 4, 71-84. Online: http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/487/521 (01-11-2012).

DUBS, R. (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. Hrsg. vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. St. Gallen.

EQR LLL (2008): The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf (12-11-2012).

ERPENBECK, J./ VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

FORNELL, C./ LARCKER, D. F. (1981): Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. Journ. of Marketing Research, 18, No. 1, 39-50.

HACKER, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit, 2. Aufl. Bern.

HRK/ KMK/BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Online: www.hrk.de/uploads/media/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf (13-11-2012).

HU, L./ BENTLER, P. M. (1999): Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. Structural Equation Modeling, 61 No. 1, 1-55.

INCHER (2009): Projektbeschreibung. Studienbedingungen und Berufserfolg. Analyse der Wirkungen hochschulischer Studienangebote und -bedingungen in Deutschland mit Hilfe der Absolventenbefragung. Online: http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/files/Projektbeschreibung_2009_Februar.pdf (12-11-2012).

JOINT QUALITY INITIATIVE (2004): Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Online: http://www.jointquality.nl/ge_descriptors.html (12-11-2012).

KLIEME, E./ MAAG-MERKI, K./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: J. HARTIG/ E. KLIEME (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn, 5-15.

KLUMPP, M./ KRIEBEL, K./ BESCHORNER, H./ BUSCHFELD, D./ DILGER, B./ DIART, M. (2011): Berufswertigkeit konkret. Wissenschaftlicher Abschlussbericht, Köln.

KOAB (o. J.): Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB). Online: http://koab.uni-kassel.de/was-ist-koab.html (12-11-2012).

KROMREY, H. (2009): Empirische Sozialforschung, 12. Aufl. Stuttgart.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2011): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

SCHAPER, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre; ausgearbeitet für die HRK, Online: http://www.hrk-nexus.de/material/links–/kompetenzorientierung/ (12-11-2012).

SLOANE, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bonn.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (12-11-2012).

TEICHLER, U. (2005): Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In: U. WELBERS/ O. GAUS (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld, 314-320.

TUNING-PROJEKT (o. J.): Competences. Online: http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html (13-11-2012).

UNESCO (2011): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). Online: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf (12-11-2012).

VAN ACKEREN, I. (2003): Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlan-

den. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Münster.

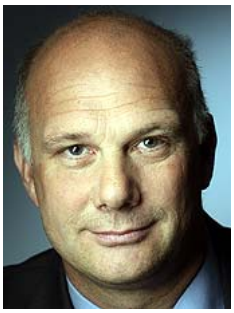
WICK, A. (2009): Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33, H. 3, 24-34.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BUSCHFELD, D./ DILGER, B. (2012): Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung – Erfahrungen und Diskussionspunkte aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/buschfeld_dilger_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die AutorInnen



Prof. Dr. DETLEF BUSCHFELD

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

E-mail: detlef.buschfeld (at) uni-koeln.de

Homepage: www.wipaed.uni-koeln.de/mitarbeiter.php?ma=8

Prof. Dr. BERNADETTE DILGER

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

E-mail: detlef.buschfeld (at) uni-koeln.de

Homepage: www.wipaed.uni-koeln.de/mitarbeiter.php?ma=15

Volker REIN
(Bundesinstitut für Berufsbildung)

Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp*@ 2001–2012

Herausgeber von ***bwp***@ : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (REIN 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf

Die Diskussion über `Akademisierung der Berufsbildung´ steht im Kontext der Zunahme wissensbasierter Tätigkeitsbereiche für Fach- und Führungskräfte in Produktion und Dienstleistung und der Frage, inwieweit die hierfür notwendige berufliche Professionalisierung verstärkt akademisch in Verbindung mit Hochschulbildung gestaltet werden kann. Im Rahmen der europäischen Bildungsprozesse (Bologna 1999, Kopenhagen 2002, Maastricht 2004) hat der bisher geführte Diskurs zu Unterschieden und Schnittmengen zwischen den Bildungsbereichen durch den kompetenzbezogenen Shift to Learning Outcomes zur Förderung der beruflichen Qualifizierung und Beschäftigungsbefähigung einen qualitativen Sprung erfahren.

Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass verstärkt durch die genannte Erweiterung der Qualifizierungszielstellung nicht von einem per se unvereinbaren Gegensatz zwischen wissenschaftlichen Anforderungen ausgerichtet an disziplinbezogenen Wissenssystemen und der Orientierung an beruflichen Anforderungen ausgegangen werden kann. Vielmehr ist in beiden Bildungsbereichen ein kompatibles Potenzial kompetenzbezogener Handlungsorientierung für die Gestaltung von Bildungsgängen und Abschlüssen implizit und partiell bereits explizit gegeben, was eine wesentliche Voraussetzung der Gestaltung von Durchlässigkeit der Bildungswege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung darstellt.

Im Beitrag werden hierzu im Kontext der bildungspolitischen Zielstellungen und Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftliche Überlegungen und Ansätze zu Handlungsorientierung im Hinblick auf ein für beide Bildungsbereiche erweitertes und perspektivisch kompatibles Verständnis von Handlung und Praxis diskutiert. Hieran schließt sich eine Erörterung des katalysatorischen Potenzials von instrumentellen Ansätzen zur Qualifikations-Transparenz und -Vergleichbarkeit (Fokus: Qualifikationsrahmen) und von Schnittstellenqualifikationen zur Förderung der kompetenzbezogenen Kompatibilität und Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen an.

Compatability potential of vocational education and higher education in competence orientation

The discussion about the ‘academization of vocational education’ is taking place within the context both of the increase in knowledge-based areas of work for skilled workers and managers in production and in services,, and the question of the extent to which the vocational professionalisation of this can be designed in an increasingly academic way in connection with higher education. In the context of European educational processes (Bologna 1999, Copenhagen 2002, Maastricht 2004), the discussion up until now regarding differences and common ground between the educational sectors has seen a qualitative leap through the competence-related Shift to Learning Outcomes for promoting vocational qualifications and qualification for employment.

This paper assumes that, when qualification goals are defined as described, there are no fundamental barriers between the academic requirements of discipline-centric higher education systems and an orientation toward vocational requirements. On the contrary, in both educational sectors there is already a potentially compatible competence-related orientation for the design of educational pathways and qualifications, both implicit, and, to some extent, explicit, which represents a considerable prerequisite for the design of the permeability of educational pathways between vocational and higher education.

This paper discusses educational and academic reflections as well as approaches towards orientation to action, in the context educational policy goals and prevailing circumstances, with regard to a broader and compatible understanding of soft and hard skills for both educational sectors. Finally, there are discussions of the catalytic potential of instrumental approaches for transparency and comparability of qualifications (with a focus on qualification frameworks), as well as of the interface between qualifications to promote competence-related compatibility and permeability between the two educational sectors.

VOLKER REIN (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung

1 Ausgangspunkt Arbeitsmarkt und Lebensbegleitendes Lernen

Weltweit ist eine Zunahme an stärker wissensbasierten Tätigkeiten in den Hauptberufsfeldern Produktion sowie primäre und sekundäre Dienstleistungen zu verzeichnen. Die Entwicklung zur Höherqualifizierung von Fach- und Führungskräften geht mit der Diskussion einher, inwieweit die hierfür notwendige Professionalisierung verstärkt akademisch in Verbindung mit einer Hochschulbildung gestaltet werden sollte (WOLF 2010; FRANZ/ VOSS-DAHM 2011). In den Industrieländern wird Bildung in allen Teilsystemen verstärkt bedarfsgerecht und nachhaltig an den Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens und der Arbeitsmärkte ausgerichtet (vgl. RAFFE 2003).

2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Entwicklungen

Im Kontext der europäischen Bildungsprozesse zum lebensbegleitenden Lernen (Bologna 1999, Kopenhagen 2002, Maastricht 2004) haben sich die Akteure aller Bildungsbereiche in Deutschland darauf verständigt, unter Berücksichtigung der bildungsbereichsspezifischen Perspektiven und Ziele die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und die Durchlässigkeit der Bildungswege zukünftig durch eine Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen in den Bildungsgängen zu fördern (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011). Durch den auf europäischer Ebene empfohlenen kompetenzbezogenen Shift to Learning Outcomes (BJORNAVOLD 2008)[1] hat der bisherige, auf nationaler Ebene geführte Diskurs zur Durchlässigkeit von Bildungssystemen und -wegen einen qualitativen Sprung erfahren (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970 sowie WOLTER 2010).

Hierfür wurden wesentliche bildungspolitische, gesetzliche und instrumentelle Rahmenbedingungen geschaffen. Für die hochschulische Bildung hat 1999 der europäische Bologna-Prozess mit dem Qualifizierungsziel ‚Erwerb berufsbezogener Kompetenz' in der Gestaltung akademischer Bildungsgänge einen wichtigen paradigmatischen Schritt eingeleitet, der die bildungspolitische Zielschnittmenge mit der beruflichen Bildung erheblich erweitert (vgl. BREUER 2005). An der Schnittstelle von beruflicher Bildung und Hochschulbildung haben die Novellierungen der Landeshochschulgesetze zur kompetenzbezogenen Durchlässigkeit der Bildungswege beigetragen (KMK 2002/2009). Das Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) führt seit 2006 mit ANKOM ein Programm zur Entwicklung von Instrumenten und Methoden zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

[1] Der Beitrag folgt dem bildungsbereichsübergreifend anerkannten Verständnis von Lernergebnissen (Learning Outcomes), die das „bezeichnen …, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben" (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011).

durch. Weiter fördert es aktuell mit dem Programm „Offene Hochschulen“ die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Qualifizierung (BMBF 2011). Bereits zu Beginn des letzten Jahrzehnts ist in der bundesweit geltenden Fortbildungsprüfung für den Bereich der Informationstechnologie mit Blick auf die Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungsteilsystemen eine Gleichwertigkeit der operativen und strategischen Qualifikationsprofile zu den Hochschulqualifikationen Bachelor und Master unterstellt worden (BMBF 2002).

Schließlich haben die EU-Bildungsminister in der Maastricht-Erklärung (2004) mit einem bildungsbereichsübergreifend zu gestaltenden Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR; EU 2008) erstmals ein an kompetenzbezogenen Lernergebnissen ausgerichtetes Instrument projektiert, das die Transparenz z.B. beruflicher und hochschulischer Qualifikationen und die Durchlässigkeit zwischen diesen Bildungsbereichen fördern soll. Flankierend haben der Europarat und die Europäische Kommission im Herbst 2010 die Kompatibilität des EQR mit dem Bologna-Rahmenwerk bestätigt.

Der in langjährigen Diskussionsprozessen der Akteure aus Politik, Bildungspraxis und Forschung auf europäischer und deutscher Ebene vorangetriebene kompetenzbezogene Shift to Learning Outcomes (BJORNAVOLD 2008) ist zwar bildungspolitisch weitgehend Konsens. Trotz der Verständigung im vergangenen Jahrzehnt auf die Ausrichtung der Qualifizierung an Kompetenzen mit dem vorläufigen Höhepunkt einer Einigung auf den bildungsbereichsübergreifenden DQR (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011) sind bisher keine Kriterien für eine lernergebnisorientierte Gestaltung von Curricula und Prüfungsanforderungen, die zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kompatibel sind, entwickelt worden (vgl. BUHR et al. 2008). Die berufliche und hochschulische Bildung laufen insbesondere durch Unterschiede in der Qualifizierungskonzeption Gefahr, bei der Gestaltung ‚ihrer‘ Qualifikationen[2] das kompatible Potenzial im Kompetenzbezug nicht ausreichend auszuschöpfen, was der bildungspolitischen Zielstellung der Durchlässigkeit, des Lebensbegleitenden Lernens und den Anforderungen des Arbeitsmarktes entgegen liefe.

Der Beitrag geht dabei von der Annahme aus, dass verstärkt durch die genannte Erweiterung der Qualifizierungszielstellung nicht weiter von einem per se unvereinbaren Gegensatz zwischen wissenschaftlichen Anforderungen ausgerichtet an disziplinbezogenen Wissenssystemen einerseits und der Orientierung an beruflichen Anforderungen ausgegangen werden kann. Vielmehr ist in beiden Bildungsbereichen in der Zielstellung der von Bildungsgängen und Abschlüssen implizit und partiell bereits explizit ein kompatibles Potenzial kompetenzbezogener Handlungsorientierung gegeben, was auch die Durchlässigkeit der Bildungswege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung befördern könne.

[2] Der Terminus Qualifikation wird hier im Sinne eines formalen Ergebnisses eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses verstanden, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen (vgl. BMBF/ KMK/ AK DQR 2011). Dieses Verständnis von Qualifikation schließt die Prüfungsanforderungen und Curricula ein. Der Beitrag grenzt sich damit von einem umfassenden Verständnis des Begriffs ab, der in den deutschsprachigen Ländern bis vor wenigen Jahren explizit die Gesamtheit der für eine berufliche Tätigkeit relevanten Kompetenzen einschloss (BREUER 2005).

Hierzu werden im Kontext der bildungspolitischen Zielstellungen und Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftliche Überlegungen und Ansätze zu Handlungsorientierung im Hinblick auf ein für beide Bildungsbereiche erweiterten und perspektivisch kompatibleren Verständnis von Handlung und Praxis diskutiert. Hieran schließt sich eine Erörterung des katalysatorischen Potenzials instrumenteller Ansätze zur Transparenz und Vergleichbarkeit (Fokus: Qualifikationsrahmen) von Qualifikationen und von Schnittstellenqualifikationen zur Förderung einer kompetenzbezogenen Kompatibilität und Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen an.

In der folgenden Erörterung wird auf eine Differenzierung nach Hochschulqualifikationen oder Hochschultypen verzichtet, da auch eher `berufs- und anwendungsbezogen´ ausgerichtete Bachelor-Qualifikationen bzw. Fachhochschulen trotz der o.b. bildungspolitischen Öffnung im Rahmen des Bologna Prozess grundsätzlich den gleichen wissenschaftlichen und disziplinbezogenen Paradigmen hochschulischer Bildung unterworfen sind wie Master-Qualifikationen bzw. Universitäten (EU 1999).

3 Bildungskonzeptionelle Unterschiede und paradigmatische Schnittmengen

Zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung sind bisher in der Qualifikationsgestaltung eine Reihe konzeptioneller Unterschiede gegeben, die einer Kompatibilität entgegen zu stehen scheinen.

Die berufliche Bildung richtet sich an der Deckung des Bedarfs an beruflichen Fach- und Führungskräften aus, während für die hochschulische Qualifizierung bisher eine wissenschaftliche Befähigung mit Anschluss an weiterführende akademische Bildungs- und Karrierewege im Vordergrund stand (vgl. TEICHLER 2003). Die Hochschule zielt auf einen disziplinspezifischen und in der Regel wissensbezogenen Kompetenzerwerb ab, während die berufliche Bildung auf eine handlungsorientierte Befähigung in Funktionen, Aufgaben und Prozessen ausgerichtet ist. Entsprechend formulieren beide Bereiche ihr Verständnis von Praxis als zentralem Bezugspunkt der Qualifizierung und Qualifikationsgestaltung unterschiedlich.

An der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung kann auf keinen homogenen theoretischen Ansatz zur Erörterung einer kompatiblen Gestaltung von Qualifikationen nach Kompetenzen zurückgegriffen werden und die Forschung in den pädagogischen Fachdisziplinen steht hier erst am Anfang. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit bisher weitgehend auf kompetenzbezogene Aspekte innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, Meistern, Fachwirten und Fachkaufleuten in der Berufsbildung konzentriert (vgl. ARNOLD/ LIPSMEIER 2006; SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004 u.v.a.). Spiegelbildlich zu den o.g. ‚berufsbildenden' Fachdisziplinen steht auch die Hochschuldidaktik erst am Anfang der Aufgabe, durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten eine über die bisher maßgebliche Zielsetzung ‚Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz' innerhalb der jeweiligen Disziplin hinausgehende Kompe-

tenzorientierung voranzutreiben (vgl. PLETL/ SCHINDLER 2007, S. 35, sowie BRENNER/ NIEHS 2008).

Einen wichtigen Ausgangspunkt für weiterführende bildungsbereichsübergreifend angelegte Überlegungen bietet hier die Schnittmenge der „Handlungsorientierung“ in den Qualifizierungszielen beider Bildungsbereiche. Aus der Perspektive der beruflichen Bildung sind hier das von allen Akteuren in Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik definierte Qualifizierungsziel `Erwerb vollständiger Handlungskompetenz´ als ein Ausgangspunkt zu nennen (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004).

Die o.a. bildungspolitisch induzierte Entwicklung ist für die berufliche Bildung nicht neu, da sie sich durch ihre explizite Ausrichtung an beruflichen Aufgaben, Funktionen und Prozessen bereits seit langem an Kompetenzen orientiert. Dies geschieht abgesichert durch die gesetzlichen Vorgaben für die duale Aus- und Fortbildung über das BBiG (BMBF 2005) und die jeweiligen analogen Länderregelungen (KMK 2007). Die zukünftige Ordnung beruflicher Ausbildungsqualifikationen soll auf der Grundlage von bildungsbereichsspezifisch entwickelten Kompetenzstandards gestaltet werden (HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2009). Qualifikationsziel ist der Erwerb ‘vollständiger beruflicher Handlungskompetenz‘, im Einzelnen beschrieben durch Fach-, Sozial- und Humankompetenzen (einschließlich Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenzen; KMK 2007). Auch in den Berufsbildern werden die anzustrebenden Lernergebnisse in Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschrieben, was einem umfassenden Kompetenzverständnis folgt (vgl. WEINERT 2001). Im Einzelnen bezieht sich dies auf berufliche Anwendungskontexte als auch auf gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung.

Kompetenz wird in der beruflichen Pädagogik handlungstheoretisch als Befähigung zur Wahrnehmung, Modellierung und Transformation bezogen auf Situationen verstanden (vgl. FRANKE 2005). Didaktische Konzepte fokussieren dabei auf die Aneignung von Handlungskompetenzen in gedanklicher Form zur Vorbereitung des Problemlösens und in der praktischen Realisierung selbst im Rahmen von vollständigen Handlungen (vgl. ARNOLD 1993). Entsprechend dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als Qualifizierungsziel ist die berufliche Bildung in Deutschland in den Ordnungsmitteln, curricular und didaktisch, aktuell weitgehend auf Handlungsfelder ausgerichtet, die als zusammenhängende Aufgabenkomplexe in beruflichen Handlungssituationen verstanden werden können. Zur Überwindung der tradierten fächerbezogenen Didaktik sind Mitte der 90er Jahre in der beruflichen Ausbildung auf der Grundlage betrieblicher Handlungsfelder für die Berufsschulen fachübergreifende Lernfelder gestaltet worden (vgl. KREMER 2002). In der beruflichen Fortbildung sind die Rahmenstoffpläne und Prüfungsordnungen nach Handlungsfeldern gestaltet.

Auch die hochschulische Bildung hat sich in ihrem Qualifizierungsauftrag bereits im Hochschulrahmengesetz von 1976 zu einer Befähigung für berufliche Aufgaben über den Wissenschafts- und Hochschulkontext hinaus bekannt (BMBF 1976). Damit hatte sie der Tatsache Rechnung getragen, dass mit der Bildungsexpansion der 60er Jahre den Hochschulen endgültig de facto die Funktion zur Massenausbildung von Akademikern für den außer-

akademischen Arbeitsmarkt zugekommen ist, auch wenn dies in der Gestaltung der Studiengänge weitgehend nicht angemessen adaptiert worden ist. Erst mit dem Bologna-Prozess 1999 ist das Qualifikationsziel ‚Erwerb beruflicher Kompetenz' explizit für die Gestaltung hochschulischer Abschlüsse europaweit vereinbart worden. So hat die KMK (2003, 4ff) den akademischen Grad des Bachelors als berufsqualifizierenden Abschluss festgeschrieben, der auf ein berufliches Handlungsfeld vorbereite, und strebt eine entsprechende Umsetzung dieses Perspektiven-Wechsels im Bildungsauftrag der Hochschule an. Es soll eine Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder durch einen Erwerb von Kompetenzen erfolgen, die sich auf berufliche Handlungssituationen beziehen (vgl. JAHN 2007; HABEL 2003; BÖHLE 2010).

Für die hochschulische Bildung ist als konzeptioneller Anknüpfungspunkt eine in Disziplinen erworbene wissenschaftliche Befähigung zu nennen, die auf berufliche Tätigkeiten vorbereitet, "die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden […] erfordern" (KOHLER 2004, 32). Dies entspricht dem ‚Erwerb berufsbezogener Kompetenz', was im Qualifikationsziel für die konsekutiven Studiengänge verbindlich verankert worden ist. Der geforderte Perspektiven-Wechsel im Bildungsauftrag der Hochschule zur Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder ermöglicht eine Erörterung unter dem Aspekt der Handlungsorientierung.

Im Kontext eines handlungsorientierten Kompetenzerwerbs in der Hochschulbildung sei hier kritisch auf die traditionelle Unterscheidung von Wissenschaft als kognitivem Komplex auf der einen Seite und Praxis als Inbegriff von Handlungszusammenhängen außerhalb der Hochschule auf der anderen Seite hingewiesen. WILDT (2007) plädiert gerade im Hinblick auf die von Hochschulabsolventen und -absolventinnen geforderte employability für eine Perspektivenerweiterung des Praxisbezugs und praxisbezogenen Lernens, indem der kognitive Komplex der Wissenschaft nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Hochschule in Bezug zur Praxis gesetzt wird. Es gelte, die Potenziale zur Hervorbringung von Handlungskompetenzen in der Praxis der Hochschule explizit zu machen, die nicht nur den Herausforderungen des hochschulischen Alltags genügen, sondern transferierbar auf hochschulexterne Praxis und Handlungsfelder in alle gesellschaftlichen Bereiche sind, wie dies auch dem Qualifikationsziel beruflicher Bildung entspricht.

Ganz in dieser erweiterten Perspektive schlägt SCHAPER (2012) für den wissenschaftlichen Bereich vor, Kompetenz als Befähigung zu definieren, in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, auf der Grundlage von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Werthaltungen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln. Dies beinhalte insbesondere Befähigungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte, wissenschaftliche Analyse und Reflexion, Erschaffung und Gestaltung neuer bzw. innovativer Konzepte und Problemlösungen, anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen, Konzepten und Methoden sowie zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen erkenntnisleitenden und problemlösenden Handels. Hier werde ein handlungstheoretisches Verständnis von Kompe-

tenz vertreten, das wissenschaftsspezifische Tätigkeiten als Handlungsakte begreift und zugleich deutlich über wissenschaftliche Anforderungsbereiche hinausweist.

Der Gegensatz zwischen ‚wissenschaftlicher' Fachsystematik und ‚beruflicher' Handlungssystematik wird durch die im Bologna-Prozess verankerte Modulstruktur für hochschulische Bildungsgänge als Voraussetzung für die Zusammenfassung von Stoffgebieten (vgl. KMK 2003) nicht per se aufgelöst. Zur möglichen Kompatibilität des Lernfeld- und Handlungsfeldkonzepts mit der fachwissenschaftlichen Systematik zeigen GERHOLZ und SLOANE (2008/2011) am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengangs die Möglichkeit zur Gestaltung von Lernfeldern als strukturierenden Einheiten von wissenschaftlichen Handlungssituationen auf, die auf unterschiedliche fachliche Perspektiven Bezug nehmen. Dabei können Handlungssituationen, wie in der beruflichen Bildung, als Problemlösesituationen verstanden werden, die nach den Kriterien Komplexität, Transparenz, Vernetztheit und Dynamik interpretiert und gestaltet werden können (FÜRSTENAU 1994, 21). Forschendes Lernen mit einer Problemorientierung als zentralem Kennzeichen kann dem folgend als eigenverantwortliches Handeln interpretiert werden. Der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen im Hochschulkontext lässt sich somit als Förderung des Erwerbs von Handlungskompetenz betrachten (WELBERS/ GAUS 2005).

Auch der Erwerb von überfachlich angelegten Schlüsselkompetenzen wird in beiden Bildungsbereichen neben den fachlich gebundenen Kompetenzen als wesentlich für den Erwerb von Handlungskompetenz angesehen (WILDT 1997; vgl. auch MERTENS 1974). Hierbei geht es SCHAPER (2012) folgend um Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind und Personen befähigen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen (vgl. auch WILDT 2010).

In der Berufsbildung werden sie als integraler Teil beruflicher Handlungskompetenz vermittelt und sind in den Qualifikationsprofilen und Berufsbildern durch entsprechende Lernergebnisse verankert (vgl. BBiG 2005; KMK 2007). Ihre Bedeutung in der wissenschaftlichen Qualifizierung wird im Hochschulbereich insbesondere als Befähigung zur Einarbeitung in zahlreiche berufliche Handlungsfelder über die jeweilige Disziplin hinaus weitgehend anerkannt, auch wenn diese curricular noch nicht explizit in allen Studiengängen integriert worden sind. Sie werden an den hochschuldidaktischen Einrichtungen durch entsprechende Bildungsangebote gefördert. KOHLER (2004) folgend, könnten diese in der Wissenschaftspropädeutik als eine Vorbedingung für einen ‚handlungsorientierten' Wissenschaftstransfer integriert vermittelt werden.

Den erörterten Schnittmengen im Verständnis von Handlungsorientierung in beiden Bildungsbereichen folgend, kann nicht per se von einer Dichotomie wissenschaftlichen Arbeitens versus Orientierung an beruflichen Anforderungen als unvereinbarem Gegensatz ausgegangen werden (vgl. hierzu MARKOWITSCH 2004 sowie REIN 2011a).

4 Bildungsbereichsübergreifende instrumentelle und qualifikatorische Ansätze als Katalysatoren kompetenzbezogener Kompatibilität

Qualifikationsrahmen sind in Deutschland wie international als Instrumente zur Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Lernergebnissen entwickelt worden. Gleichzeitig sollen sie auch die Durchlässigkeit von Bildungs- und Karrierewegen fördern (ETF 2009).

Auf der Grundlage der Vorgaben des Bologna-Prozesses (EU 1999) zur Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes mit den Qualifikationsformaten Bachelor, Master und Doktorat sowie der sogenannten Dublin-Deskriptoren (EU 2002) ist in Deutschland Mitte des letzten Jahrzehnts ein Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) entwickelt worden. Auf drei Niveaus beschreiben disziplinunspezifische Deskriptoren in fünf Kategorien die Lernergebnisse für die Hochschulabschlüsse. Entsprechend der Logik des kompetenzbezogenen Wechsels zu Lernergebnissen sind die Deskriptoren und Kategorien auf den Transfer von Lernleistungen angelegt und fördern eine Operationalisierung der Handlungsorientierung in der Hochschulbildung.

In der Kategorie Wissen und Verstehen werden Lernergebnisse für die fachliche Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung als Voraussetzung für die Wissenserschließung definiert, um Wissen unter Einsatz instrumentaler, systemischer und kommunikativer Kompetenzen anzuwenden und einen Wissenstransfer zu leisten. Der HQR orientiert sich in seiner Diktion an der Wissenschaft als kognitivem Komplex, stellt aber Wissen handlungsorientiert als Voraussetzung für einen Transfer (Können) innerhalb und außerhalb des Hochschulkontextes heraus (KMK 2005, 4).

Die Befähigung zur Wissensvertiefung und -verbreiterung, zu instrumentalen und systemischen Fertigkeiten sowie zu Urteils- und Problemlösungen als eigenverantwortlichem Handeln, die auch für Anforderungen in akademischen Disziplinen und Praxen notwendig sind, könnte für eine Gestaltung beruflicher Lernergebnisse von Bedeutung sein (vgl. KMK 2005). Dabei wird unterstellt, dass hierdurch eine dispositive Erweiterung beruflicher Handlungsbefähigung befördert werden soll, die in beruflichen Handlungsfeldern mit gehobenen komplexen Anforderungsniveaus erforderlich ist. Hierdurch können Ansätze zu einer Gestaltung von Lernergebnissen gefördert werden, die auf eine handlungsorientierte Befähigung für berufliche Funktionen, Aufgaben und Prozesse verknüpft mit einem disziplinspezifischen und wissensbezogenen Kompetenzerwerb zielen.

Die deutschen Bildungsakteure sind dem mit dem HQR gemachten Angebot zu einer Integration der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung in diesem Instrument nicht gefolgt. Vielmehr ist entsprechend der Erklärung der EU-Bildungsminister von Maastricht (EU 2004) mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011) auf nationaler Ebene ein bildungsbereichsübergreifendes Pendant zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) entwickelt worden. Mit dem DQR ist unter Berücksichtigung maßgeblicher wissenschaftlicher Expertise aus beiden

Bildungsbereichen erstmals eine bildungsbereichsübergreifende Einordnung von Qualifikationen ermöglicht worden, die die Orientierung für alle Nutzer/-innen des deutschen Bildungssystems wesentlich erleichtern soll (GEHMLICH 2009; SLOANE 2008 u.a.; vgl. hierzu auch REIN/ HANF 2008 sowie REIN 2010). Der DQR beschreibt in der Anforderungsstruktur auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen in den Kategorien Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Bildungspolitisch induziert ist bei der Gestaltung des DQR richtungsweisend erstmals eine Verständigung auf eine übergreifende handlungsorientierte Definition von Kompetenz erzielt worden, nach der „Kompetenz … die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten, (bezeichnet). Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (vgl. BMBF/ KMK/ AK DQR 2011).

Als zentrale Kategorie wird Kompetenz im DQR als umfassende Handlungskompetenz begriffen. Durch ihr Verständnis als die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten, wird ihre übergreifende Relevanz für berufliche und hochschulische Bildung deutlich. Lernen wird explizit handlungsorientiert integriert in der Kategorie Selbstständigkeit beschrieben (BMBF/ KMK/ AK DQR 2011, 4).

Vom DQR mit seinen bereichsübergreifenden Strukturelementen (Niveauindikatoren, Kompetenzkategorien und -deskriptoren sowie einer Terminologie) sind längerfristig wichtige bildungsbereichsübergreifende Impulse für die kompetenzbezogene Qualifikationsentwicklung zu erwarten, wie dies bereits in dem methodischen Vorgehen bei den Zuordnungstests nach bereichsübergreifenden Qualifikationsfeldern deutlich geworden ist. Erleichtert wird dies durch die Übereinkunft von BMBF und KMK zur Kompatibilität zwischen den Niveaus des HQR mit den DQR-Niveaus 6 bis 8 (BMBF/ KMK 2011, 5f).

In Verfahren von Äquivalenzvergleichen zwischen beruflichen und akademischen Qualifikationen werden Qualifikationsrahmen in der kompetenzbezogenen Operationalisierung berücksichtigt. Nach der Verankerung der rechtlichen Voraussetzungen einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in den Landeshochschulgesetzen im vergangenen Jahrzehnt (KMK 2002/2009) sind im Rahmen des gleichnamigen BMBF-Programms ANKOM ab 2006 zur Förderung der Durchlässigkeit in einer Reihe von Modellversuchen Anrechnungsverfahren und -instrumente entwickelt und erprobt worden (BUHR et al. 2008). Als bildungsbereichsübergreifendes Referenzinstrument wurden dabei die Kompetenz-Kategorien und Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (EU 2008) zur niveaubezogenen Beschreibung von Lernergebnissen angewendet. Über den Äquivalenzvergleich hinaus werden solche Verfahren bereits auch zur Entwicklung von Qualifikationen an der Schnittstelle der Bildungsbereiche eingesetzt (GIERKE/ MÜSKENS 2008).

Im Bereich der Qualifikationsformate sind hier Bildungsgänge mit bildungsbereichsübergreifender Konzeption zu berücksichtigen, die durch eine kompetenzbezogen kompatible Gestaltung von Curricula und Prüfungen Anforderungen des beruflichen Arbeitsmarktes wie akademischer Bildungs- und Karrierewege auf gleichem Niveau zu adressieren. So sind im Rahmen der Begleitforschung zum Programm `Duale Studiengänge im tertiären Bereich` der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sind für diese Qualifikationsformate ein großes Entwicklungspotenzial für ein bildungsbereichsübergreifend angelegtes handlungsorientiertes Lernen benannt worden, was durch den kompetenzbezogenen Wechsels zu Lernergebnissen befördert werde (BLK 2008, 33 sowie RÄBIGER 2007, 208). Ähnliche Potenziale bieten auch weiterbildende Bachelor-Studiengänge (vgl. KOCH/ MEERTEN 2010), gleichwertige berufliche Fortbildungsqualifikationen sowie Kurzzeitstudiengänge (vgl. BAILEY/ MATSUZUKA 2003), wie sie im Hochschulbereich anderer Länder, zum Teil flächendeckend, eingeführt worden sind (vgl. EURASHE 2011 u. REIN 2011b).

5 Ausblick

In diesem Beitrag ist `Akademisierung der Berufsbildung´ im Hinblick auf Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung diskutiert worden. Im Kontext nationaler und europäischer bildungspolitischer Zielstellungen und Rahmenbedingungen wurden dabei anhand erziehungswissenschaftlicher Überlegungen und Ansätze zur inhärenten konzeptionellen Schnittmenge beider Bildungsbereiche in dem Qualifizierungsziel `Handlungsbefähigung´ erörtert. In der Hochschulbildung hat sich diese traditionell bisher explizit `nur´ auf Anforderungen der Disziplinen bzw. die wissenschaftliche Nachwuchsförderung und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bisher `nur´ auf außerakademische Anforderungen bezogen. Hochschulische Bildung vermittelt jedoch im Bereich der Fach- und Schlüsselkompetenzen auch für außerakademische Anforderungen de facto seit langem Handlungsbefähigung, wofür die seit Jahrzehnten konstant hohe Arbeitsmarktakzeptanz und unterdurchschnittliche Arbeitslosigkeit ihrer Absolventen wichtige Indikatoren sind (vgl. IW 2010). Es liegt der Schluss nahe, dass eine Umsetzung eines *Shift to Learning Outcomes*, der kompatibel akademische und berufliche Anforderungen adressiert, in der Gestaltung der Qualifikationen eine solche `übergreifende´ Handlungsbefähigung auch explizit machen kann (vgl. BIRTWHISTLE/ MCKIERNAN 2010). Hierdurch könnte die Schnittmenge und Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung deutlicher als bisher zum Ausdruck kommen. Instrumente zur Transparenz und zum Vergleich von Qualifikationen wie Qualifikationsrahmen, Äquivalenzvergleiche und auch Schnittstellenqualifikationen wie Duale Studiengänge können zudem eine kompetenzorientierte Kompatibilität durch ihre bildungsbereichsübergreifend angelegte Zielsetzung und Konzeption in der Operationalisierung katalysatorisch befördern.

Verbunden mit einem entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf sind hier eine Reihe von Herausforderungen für eine größere Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung gegeben, die die diskutierte Zielschnittmenge in der Handlungsbefähigung angemessen berücksichtigt. Zentral ist dabei die Frage, wie eine kompatible Kompetenz-

orientierung in der Qualifikationsgestaltung in beiden Bildungsbereichen entwickelt werden kann, ohne dass es dabei zwingend zu einem `Identitätsverlust´ und einer Konvergenz der Bildungsbereiche kommen muss.

Inwieweit kann sich dabei das bisher nichtakademisch ausgerichtete Berufskonzept durch eine stärkere hochschul- und wissenschaftskompatible Gestaltung z.B. bei beruflichen Fortbildungsqualifikationen verändern? Welche Indikatoren und Kriterien zur Gestaltung beruflicher Lernergebnisse, die kompatibel berufliche und akademische Anforderungen kompetenzbezogen adressieren, sind hierfür geeignet und was ist ihre konzeptionell-theoretische Grundlage? Werden Domänen wie z.B. Betriebswirtschaft stärker als bisher als bildungsbereichsübergreifende Anforderungsfelder für die Gestaltung von Qualifikationen begriffen und operationalisiert werden müssen? Welche didaktischen Anforderungen ergeben sich aus einem kompatiblen Kompetenzbezug für die Berufsbildung als auch für die akademische Bildung. Schließlich wird zu untersuchen sein, welche Auswirkungen sich aus einem `kompatiblen´ Kompetenzbezug für die Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf akademische Bildungsgänge zur Förderung der Durchlässigkeit der Bildungswege ergeben können.

Literatur

ARNOLD, R./ MÜLLER, H.-J. (1993): Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung, 41, H. 4, 323-333.

ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden.

BAILEY, T.R./ MATSUZUKA. Y. (2003): Integration of Vocational and Academic Curricula. NSF Advanced Technological Education Program.

BIRTWHISTLE, T./ MCKIERNAN, H. (2010): Making the implicit explicit. Demonstrating the Value Added of Higher Education by a Qualifications Framework. In: Journal of College and University law, 36, No. 2, 511-564.

BJORNAVOLD, J. (2008): The shift to Learning Outcomes. Thessaloniki.

BLK (2003): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 132.

BLK (2008): Abschlussbericht zum Projekt `Länderübergreifendes Verbundprojekt zur Einbeziehung dualer BA-Studiengänge in das Akkreditierungssystem der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung von Strukturvorgaben für duale Studiengänge als Elemente eines nationalen Qualifikationsrahmens`. Berlin.

BMBF (1976): Hochschulrahmengesetz. In: BGBl. I S. 185, 26. Januar 1976.

BMBF (2002): IT Fortbildungsverordnung. Bonn, 12.06.2002. (BA Nr. 105a).

BMBF(2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG). In: BGBl. S. 931, 23. März 2005.

BMBF (2006): Förderprogramm Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM). Bonn.

BMBF (2011): Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Bonn 07.03.2011.

BMBF/ KMK/ AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin, 23.03.2011.

BÖHLE, F. (2010): Handlungskompetenz in Ausbildung und Arbeit – Können hochschulische und berufliche Bildung voneinander lernen? In: Dokumentation des IG Metall Workshops „Beruflich-betriebliche Bildung – Sind die Handlungs- und Sozialisationsmodelle überholt?“ vom 29.09.2010. Frankfurt, 21-30.

BRENNER, E./ NIEHS, J. (2008): Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case. In: CENDON, E. et al.: Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries. Krems, 59-81

BREUER, K. (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.shtml (08-11-2012).

BUHR, R./ FREITAG, W. u.a. (2008): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

EURASHE (2011): Short Cycle Higher Education in Europe, Level 5 – the missing link. Brüssel.

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2009): The European Qualifications Framework. Linking to a globalised world. International conference, Brüssel 29-30 Januar 2009, Dokumentation.

EUROPÄISCHE UNION (1999): Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes. Bologna 19. Juni 1999.

EUROPÄISCHE UNION (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Copenhagen 29 and 30 November 2002.

EUROPÄISCHE UNION (2004): A European Qualifications Framework underpinned by a set of common reference levels (Declaration). Maastricht 04.12.2004.

EUROPÄISCHE UNION (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Straßburg.

FRANKE, G. (2005): Facetten der Kompetenzbildung. Bielefeld.

FRANZ, C./ VOSS-DAHM, D. (2011): Ohne Studium (k)eine Führungsposition? In: IAQ Report Essen 2011/2.

FÜRSTENAU, B. (1994): Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wiesbaden.

GEHMLICH, V. (2009): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, Bonn.

GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (08-11-2012).

GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? Eine hochschuldidaktische Adaption. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (08-11-2012).

GIERKE, W./ MÜSKENS, W. (2008): Der Module Level Indicator ein Instrument für qualitätsgesicherte Äquivalenzprüfung oder ein Instrument zur Beschreibung und Bewertung von Lerneinheiten. In BUHR, R. et al. (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 134-5. Online: http://www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung/ (08-11-2012).

HABEL, W. (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft, 14, Nr. 27, 6-22.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn.

IW (2010): Akademiker – Meist krisenfeste Jobs. In: IWD Nr. 31, 3.

JAHN, H. (2007): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen – Curriculare Anforderungen und Umsetzungsprobleme. In: REIBER, K./ RICHTER, R. (Hrsg.): Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Berlin, 135-155.

KMK (2002/2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002: "Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“. Bonn.

KMK (2003) : Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn.

KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn.

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KOCH, J./ MEERTEN, E. (2010): Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren. Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 2, 10-13.

KOHLER, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und „Employability" im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen, 5-15.

KONEGEN-GRENIER, C./ WERNER, D. (2001): Duale Studiengänge an Hochschulen, Köln, 9.

KREMER, H.-H. (2002): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (08-11-2012).

MARKOWITSCH, J. (2004): Die wissenschaftliche Gemeinschaft und Wissenschaftspraxis. In: MARKOWITSCH, J. et al. (Hrsg.): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien, 100-105.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen – Überlegungen zur Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: FALTIN, G. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik – Sondierung des Problems. Hamburg, 204-230.

PLETL, R./ SCHINDLER, G. (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses – Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: Das Hochschulwesen, Nr. 55, 35.

RÄBIGER, J. (2007): Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: SCHWARZE, J. et al. (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel. Hamburg, 192-213. Online: http://www.helberger-festschrift.de/PDFs/11_raebiger_web.pdf (08-11-2012).

RAFFE, D. (2003): Bringing Academic Education and Vocational Training Closer Together. In: OELKERS, J. (Hrsg.): Futures of Education 1. Essays from an Interdisciplinary Symposium, Bern, 49-65.

REIN, V. (2002): Hochschulkompatibilität in der Aufstiegsfortbildung. In: BIBB Dokumentation Fachkongress zu „Neue Konzepte der Berufsbildung in Industrie, Büro und Medienwirtschaft an den Schnittstellen von Aus- und Weiterbildung und Studium" (Forum 7), Bonn, 31-35.

REIN, V./ HANF, G. (2008): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf (08-11-2012).

REIN, V. (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen – Transformationskatalysator für Berufs- und Hochschulbildung. In: Swiss Political Science Review 16, H. 4, 821-25.

REIN, V.(2011a): Bedarf an kompetenzbezogener Professionalisierung – Die Klammer beruflicher & hochschulischer Bildung. Vortrag zur Abschlusstagung des BMBF-Programms

ANKOM. Berlin 25.05.2011. Online: http://www.ankom-abschlusstagung2011.de/pdf/AnkomTagung_WS3_Rein.pdf (08-11-2012).

REIN, V. (2011b): US Associate Degrees – durchlässige Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung. In: BWP 2011, H. 4, 49-52.

SCHAPER, N. (2012): Zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn, 1-148.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

SLOANE, P. F. E. (2008): Der Nationale Qualifikationsrahmen für Deutschland. Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld.

TEICHLER, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M., New York.

WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Stuttgart, Weinheim, Basel, 17-31.

WELBERS, U./ GAUS, O. (Hrsg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld.

WILDT, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: WELBERS, U. (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied, 198-213.

WILDT, J. (2007): Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: MERKT, M./ MAYBERGER, K. (Hrsg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck, 59-72.

WILDT, J. (2011): Kompetenzorientiertes Prüfen. Vortrag auf der Tagung: Lehre im Fokus. 22. Juli 2011, Erlangen. Online: http://www.fbzhl.de/fileadmin/FBZHL-Upload/Dateien/Wildt_Erlangen_22.07.2011.pdf (08-11-2012).

WOLF, H. (2010): Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus. Betriebliche Kooperations- und Interessenskonstellationen. In: Dokumentation des IG Metall Workshops „Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?“ vom 09.12.2009. Frankfurt, 23-28.

WOLTER, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule –Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, K. et al. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat. Baltmannsweiler, 199-219.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

REIN, V. (2012): Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor

Dr. VOLKER REIN

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert Schuman Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: rein (at) bibb.de

Homepage: www.bibb.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Mirko SCHÜRMANN
(Fachhochschule Bielefeld)

Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

bwp@

www.bwpat.de

ABSTRACT (SCHÜRMANN 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf

In diversen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (z.B. im Rahmen der ANKOM- Initiative) wurden an der Fachhochschule Bielefeld in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Studierenden entwickelt. Aufbauend auf diese langjährigen Erfahrungen und Ergebnisse der qualitätsgesicherten Anrechnung wurde ein kombiniertes Verfahren implementiert, das sich mittlerweile erfolgreich etabliert hat.

Auf Basis einer detaillierten Beschreibung des Anrechnungsverfahrens werden weiterhin die Erfahrungen der beteiligten Akteure und Forscher/-innen mit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen allgemein und mit dem spezifischen Verfahren beschrieben. Fokussiert werden Einschätzungen zu Ressourcen und Belastungen auf Ebene der Hochschule und ihrer Mitarbeiter/-innen, dem antizipierten Nutzen von Anrechnungsverfahren sowie die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Insgesamt liefert der Beitrag einen Überblick zu Entwicklungs- und Anwendungsmöglichkeiten von Anrechnungsverfahren. Aus den beschriebenen Erfahrungen und Erkenntnissen werden Empfehlungen für die berufliche und akademische Bildung abgeleitet.

Experiences of the individual and general accreditation of vocationally gained competences by trained health care workers and healthcare professionals on nursing and healthcare courses

In various different research and development projects (for example, in the context of the ANKOM initiative) at the university of applied sciences in Bielefeld processes for the general and individual accreditation of vocationally gained competences held by students were developed in the healthcare teaching unit. Building on the many years of experience and the results of the quality-controlled accreditation, a combined process was implemented which has since been successfully established.

Using a detailed description of the process of accreditation the experiences of the participating actors and researchers with the accreditation of vocational competences is described in general terms and with reference to specific processes. Assessments of resources and stress factors at the level of the higher education institution and its employees, the anticipated use of processes of accreditation, as well as the legal and organisational prevailing conditions, are brought into focus.

Overall, the paper provides an overview of the possibilities for development and application of processes of accreditation. Recommendations for vocational and academic education are drawn from the experiences and insights described.

MIRKO SCHÜRMANN (Fachhochschule Bielefeld)

Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge

1 Hintergrund und Ausgangslage

Seit 1995 ist nahezu in allen Bundesländern die Akademisierung der Lehrenden in den Pflegeberufen weiterentwickelt worden. Dennoch hielt sich bis zur Einführung der Krankenpflegenovelle im Jahre 2003 neben dem akademischen Studium die berufliche Weiterbildung als akzeptierter Qualifizierungsweg. Fast die Hälfte aller Pflegelehrkräfte (45%) ist durch eine in der Regel zweijährige Vollzeitweiterbildung qualifiziert, ein Drittel der Lehrkräfte (32,4%) durch ein mehrjähriges Hochschulstudium und 9,7% verfügten 2008 über eine doppelte Qualifikation durch eine absolvierte Weiterbildung und ein abgeschlossenes Studium (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN/ LEHMANN 2010, 49). In einer von den Autoren/-innen durchgeführten bundesweiten Befragung von weitergebildeten Lehrerinnen und Lehrern im Jahr 2006 wurde deutlich, dass die Teilnahme an einem weiterführenden Studium durch vielfältige Barrieren erschwert ist und nur von einem kleineren Anteil der Befragten angestrebt wurde (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2008, 263f). Ein Großteil der Befragten befürchtete, dass die Aufnahme eines Studiums mit einem hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden ist und in der Folge zu Belastungen in der Familie und zu Rollenkonflikten führen könnte. Um insbesondere den zeitlichen Aufwand auf eine notwendiges Maß zu reduzieren und die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie zu fördern, wurde an der Fachhochschule Bielefeld in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit ein pauschales und ein individuelles Anrechnungsverfahren entwickelt. Diese sind in der engen Zusammenarbeit zwischen den Forschungs- und Entwicklungsprojekten ANKOM-Pflegeberufe[1] (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009) und der Initiative zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen (IzAK)[2] (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN/ FROHNE/ PAAR 2009) entwickelt, geprüft und implementiert worden. Beide Projekte waren in derselben Lehreinheit angesiedelt und befanden sich für den Berufsbereich Pflege unter der gleichen wissenschaftlichen Leitung, was einen förderlichen Austausch der Projektergebnisse ermöglichte

[1] Das Projekt „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Gesundheitsberufen auf den Bachelor Studiengang Pflege und Gesundheit, Teilprojekt 1 Pflegeberufe“ wurde von 2005 bis 2008 unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal an der FH Bielefeld durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Europäischen Sozialfonds gefördert.

[2] Die „Initiative zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für Lehrende in Pflege, Ergo- und Physiotherapie sowie im Hebammenwesen“ (Projekt IzAK) wurde von 2006 bis 2008 im Auftrag des Bundesausschusses der Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe (BA) von der FH Bielefeld durchgeführt und von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert. Die wissenschaftliche Leitung des interdisziplinären Projekts lag bezüglich der Physiotherapie bei Prof. Dr. Beate Klemme, bezüglich des Berufsbereichs Pflege bei Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal und bezüglich der Ergotherapie bei Prof. Dr. Ursula Walkenhorst.

und Synergien erzeugte. Durch diese entwickelten Verfahren werden formal oder nonformal überwiegend im Rahmen beruflicher Fort- und Weiterbildungen erworbene Kompetenzen der Studierenden auf das Studium angerechnet. Eine redundante Qualifizierung wird somit vermieden. Die Studierenden erfahren eine individuelle Wertschätzung ihrer bisherigen Lernprozesse und -ergebnisse und durch das Studium eine sinnvolle Ergänzung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen. Für den Einzelnen kann die Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge darüber hinaus zu einer Reduzierung der Studienbelastung oder Verkürzung der Studiendauer beitragen. Um in Anrechnungsverfahren zu validen Ergebnissen zu gelangen und gerechte Entscheidungen im Einzelfall treffen zu können, sind vielfältige Faktoren zu berücksichtigen und Fragstellungen zu beantworten:

- Sollten anzurechnende Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge gleichartig oder gleichwertig (äquivalent) sein?
- Wie kann das Maß an Übereinstimmung zwischen erworbenen Kompetenzen des Einzelnen und zu erzielenden Kompetenzen im Studiengang bestimmt werden und durch wen?

Bereits Ende der 1990er Jahre wurden durch den Beginn des Bologna Prozesses sowie der Umsetzung der Lissabon Konvention und deren nachfolgende nationale Umsetzung politische Rahmenbedingungen geschaffen, um Barrieren zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung abzubauen. Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2002 zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) “ (KMK 2002) wurde ein Ordnungs- und Orientierungsrahmen für Hochschulen geschaffen, um Anrechnungsverfahren entwickeln und umsetzen zu können (vgl. FREITAG 2009, 30f). Dem zufolge können außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet werden, wenn diese vom „Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002, 2). Spätestens seit Beginn der Projektinitiative ANKOM im Jahr 2005 steht damit einhergehend die Frage der Gleichwertigkeit und Äquivalenz von beruflicher und hochschulischer Bildung auch im Zentrum der öffentlichen Diskussion und fachlichen Auseinandersetzung. „Beide Bildungswege, der akademische wie der berufliche, haben ihre jeweiligen Stärken und ihr spezielles Profil“ (THIELEN 2008, 10). Es sollte daher das Ziel sein, diese „zu stärken und zu schärfen“, so Thielen weiter, denn „nicht Gleichheit ist der Schlüssel, sondern Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“ (a.a.O.). Die Unterschiede zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind vorhanden und spiegeln sich in den unterschiedlichen Systemen mit verschiedenen (Bildungs-) Zielsetzungen, und -maßnahmen sowie Methoden und pädagogischen Ansätzen wider. Lernergebnisse und die in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen des Einzelnen sind nicht mit denen der hochschulischen Bildung identisch und somit auch nicht gleichartig. „Eine Gleichartigkeit von Lernergebnissen ist in der Regel nicht einmal zwischen analogen Bildungsgängen innerhalb eines Bildungssektors zu erwarten; man denke etwa an die Anrechnung von Modulprüfungen zwischen Hochschulen“ (STAMM-RIEMER, LORHOFF, HARTMANN 2011, 94). Zentral im Rahmen der Entwicklung und Durchführung von Anrechnungsverfahren ist daher die Identifikation gleichwertiger (äquivalenter) Lernergebnisse. Bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren gilt es somit, Äquivalenzen zwischen

den bereits vorhandenen Kompetenzen der Studierenden und im Studiengang zu erzielenden Kompetenzen zu ermitteln. Nach Empfehlung der KMK sollten diese sowohl niveau- als auch inhaltsäquivalent sein (vgl. KMK 2002, 2; KMK 2008, 1). Es verbleibt jedoch die Fragestellung nach dem Grad der Übereinstimmung zwischen den Kompetenzen und somit der Ausprägung der Äquivalenz. Vor dem Hintergrund der Anrechnung ist ein Mindestmaß an Äquivalenz zu bestimmen. Zur Frage wie und von wem Äquivalenzen festzustellen sind, empfiehlt die KMK: „In allen Fällen, in denen Teile eines Studiums, das zu einem Hochschulabschluss führt, durch nichthochschulische Leistungen ersetzt werden sollen, entscheidet die Hochschule in eigener Zuständigkeit darüber, ob und in welchem Umfang eine Anrechnung erfolgen kann" (KMK 2008, 3). Diese Entscheidung ist auf der Basis der von den Bewerbern vorgelegten Dokumente zu treffen. Die Prüfung der Unterlagen ist im Einzelfall als individuelles Anrechnungsverfahren oder für homogene Bewerbergruppen als pauschales Anrechnungsverfahren durchzuführen. Die Verfahren sind in den jeweiligen rechtlichen Rahmen der Hochschule (z. B. Prüfungsordnung) zu verankern und im Rahmen der Akkreditierung als Qualitätsmaßstab zu berücksichtigen (vgl. a.a.O., 4).

2 Anrechnungsverfahren

Im Bereich der Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge werden pauschale und individuelle sowie kombinierte Verfahren voneinander unterschieden (vgl. HARTMANN et al. 2008, 19). Im Rahmen von pauschalen Verfahren erfahren Studierende auf Grund von absolvierten Aus-, Fort- oder Weiterbildungen und ihrer dort erlangten Kompetenzen eine Anrechnung auf einen Studiengang. Diese Anrechnung erfolgt pauschal auf der Grundlage von Dokumenten oder Vereinbarungen und erfordert keine Überprüfung oder Feststellung der Kompetenzen im Einzelfall. Eine wesentliche Voraussetzung für ein pauschales Verfahren ist (wie oben beschrieben), dass die durch Aus- oder Weiterbildung zu erzielenden Kompetenzen mit denen des Studiengangs zuvor verglichen und Äquivalenzen identifiziert wurden. Erst auf Grundlage dieser Äquivalenzprüfung lassen sich anzurechnende Studiumsanteile ausweisen.

Bei individuellen Anrechnungsverfahren erfolgt eine Prüfung eines jeden Bewerbers/-in und seiner/ihrer vorgelegten Unterlagen hinsichtlich möglicher anzurechnender Kompetenzen. In den meisten Fällen erfolgt dies über ein Portfolioverfahren, in denen Studierende ihre bereits erworbenen Kompetenzen beschreiben und diese, wenn möglich, durch entsprechende Dokumente (Zertifikate, Zeugnisse etc.) belegen. Eine Prüfung hinsichtlich möglicher Äquivalenzen zum Studiengang muss somit für jeden Einzelnen erfolgen, um auch in diesem Verfahren anzurechnende Studiumsanteile ausweisen zu können.

Eine Kombination beider Verfahren ist ebenfalls möglich. Eine Studentin hat beispielsweise eine Weiterbildung absolviert, deren Äquivalenz zum Studiengang bereits untersucht wurde, und bekommt auf dieser Grundlage Studiengangsanteile (z.B. Module) angerechnet. Darüber hinaus hat sie weitere Kompetenzen durch eine Fortbildung erworben, für die bislang keine Äquivalenzprüfung stattgefunden hat. In diesem Fall kann zusätzlich im Rahmen des

individuellen Anrechnungsverfahrens geprüft werden, ob weitere Äquivalenzen zum Studiengang vorliegen.

Wie und in welcher Weise diese verschiedenen Anrechnungsverfahren entstehen können, wird im Folgenden detailliert am Beispiel der in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld entwickelten Verfahren beschrieben.

2.1 Entwicklung eines pauschalen Verfahrens zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflegelehrkräften auf Studiengänge der Lehreinheit Pflege und Gesundheit

Die nachfolgende Beschreibung der Entwicklung des pauschalen Anrechnungsverfahrens folgt den Erfahrungen aus den Projekten IzAK und ANKOM Pflegeberufe. Diese wurde als Projektergebnis bereits detailliert beschrieben und veröffentlicht (KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009; KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN/ FROHNE/ PAAR 2009). Sie werden an dieser Stelle in gekürzter und modifizierter Form widergegeben.

Im Projekt IzAK wurden, bezogen auf Pflegelehrkräfte, verschiedene Materialien und Dokumente von zwei Weiterbildungseinrichtungen ausgewählt und analysiert (z.B. Lehrpläne, Leitbilder und Informationsbroschüren). In beiden Einrichtungen wurden die pädagogischen Weiterbildungen zur „Lehrerin und zum Lehrer für Pflegeberufe“ untersucht, um mögliche Äquivalenzen zu dem Bachelor Studiengang „Anleitung und Mentoring in den Gesundheitsberufen (B.A.)“ und dem Master Studiengang „Berufspädagogik Pflege und Gesundheit (M.A.)“ zu identifizieren, die seit 2007 an der FH Bielefeld angeboten werden. Ziel des Äquivalenzabgleichs war die Entdeckung von Gleichwertigkeit, nicht von Gleichartigkeit (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN/ FROHNE/ PAAR 2009, 4f).

Im Projekt ANKOM Pflegeberufe wurden acht Weiterbildungen von sechs unterschiedlichen Einrichtungen analysiert, die zur Leitung ambulanter bzw. stationärer Einrichtungen oder Organisationseinheiten der pflegerischen Versorgung qualifizieren (z.B. Wohnbereichsleitung, Stations- oder Pflegedienstleitung). Ziel war die Prüfung möglicher Äquivalenzen zum Bachelor Studiengang „Pflege und Gesundheit (B.Sc.)“, der als Qualifikationsprofil ebenfalls die Übernahme von Führungs- und Managementaufgaben in Einrichtungen der pflegerischen Versorgung, aber auch der therapeutischen Versorgung vorsah. Der Studiengang wurde von 2003 bis 2009 angeboten und richtete sich an Angehörige der Pflegeberufe sowie der Physio- und Ergotherapie.

Bei der Entwicklung der pauschalen Anrechnungsverfahren bildete die systematische Dokumentenanalyse, z.B. von Weiterbildungsunterlagen, die Grund- und Ausgangslage. In beiden Projekten zeigte sich nach einer ersten Dokumentenanalyse, dass die Materialien in der vorliegenden Form nicht mit Dokumenten der Hochschule vergleichbar waren. Dies war dem Umstand geschuldet, dass die untersuchten Weiterbildungen bundes- und landesrechtlich zum Teil nur oberflächlich geregelt waren und insbesondere für die Beschreibung von Lernergebnissen keine detaillierten Vorgaben bestanden. Weiterbildungs- und studiengangsbezogene Unterlagen wiesen somit eine unterschiedliche inhaltliche Struktur und Systematik auf.

Bei der Beschreibung von Lernergebnissen(-zielen) zeigten sich Differenzen in Form und Detailliertheit, so dass ein direkter, einfacher Vergleich der Dokumente nicht möglich war. Eine weitere Herausforderung bestand darin, „das modularisierte und outcome-orientierte Konzept des Studiengangs und die input-orientierten Lehrgangsbeschreibungen der Weiterbildungen vergleichbar zu machen“ (KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009, 113). Daher wurde ein Transformationssystem genutzt, das die Einordnung und Übersetzung ungleicher Dokumente ermöglichte. Hierfür wurden *virtuelle Dokumente* verwendet, ein Verfahren, welches im Rahmen des Projekts ANKOM Pflegeberufe entwickelt wurde (vgl. ebd.). Virtuelle Dokumente stellen ein Medium dar, mit dem unterschiedliche schriftliche Materialien inhaltlich miteinander verglichen werden können, ohne sie formal angleichen zu müssen.

Die virtuellen Dokumente entstehen in einem mehrstufigen Zuordnungsprozess. Zuerst erfolgt eine Zuweisung von Inhalten und Themen des jeweiligen Weiterbildungslehrgangs in Leerdokumente, die durch Beschreibungskriterien des Studiengangs strukturiert sind. Hieraus entstehen sogenannte virtuelle Dokumente (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009, 115ff), bei denen zwischen virtuellen Modulen und virtuellen Strukturen differenziert wird. Letztere dienen vorrangig der Qualitätssicherung, da es sich um Dokumente handelt, die auch für die Akkreditierung von Studiengängen vorgegeben sind, im Einzelnen: virtuelle Bildungsziele, virtuelle Prüfungsordnungen und virtuelle Qualifikationsprofile der Weiterbildungen.

Die virtuellen Module sind Voraussetzung für die Äquivalenzprüfung zwischen Studiengang und Weiterbildung. Der Entwicklungsprozess virtueller Module bis zur Auswertungsphase wird in Abbildung 1 dargestellt.

Abb. 1: Entwicklungsprozess des pauschalen Anrechnungsverfahrens (KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN/ FROHNE/ PAAR 2009, 6)

Für die Erstellung der virtuellen Module werden zunächst übergeordnete Modulintentionen von den Modulverantwortlichen für einzelne Module des Studiengangs formuliert. Anschließend erfolgt die Erstellung von „Leermodulen“. Aus Modulbeschreibungen des Studiengangs werden alle Angaben gelöscht, nur der Modultitel und die zugehörigen Inhalte bleiben bestehen. Anhand der übergeordneten Modulintention, -titel und -inhalte werden Lernergebnisse, Lerninhalte, Stundenumfänge, Literatur und Prüfungsform der Weiterbildung den Leermodulen zugeordnet. Anschließend werden, sofern keine genaue Beschreibung der Lernergebnisse vorliegt, bei Betrachtung der neuen Strukturierung der Inhalte und unter Berücksichtigung des Qualifikationsziels der Weiterbildung Lernergebnisse für die entstandenen Module des Weiterbildungslehrgangs formuliert, so dass vollständige virtuelle Module vorliegen, die einen Vergleich mit Modulen des Studiengangs ermöglichen. Dieser Prozess erfolgt primär auf der Grundlage vorliegender Dokumente und sekundär im Austausch und der Rückversicherung durch die Weiterbildungseinrichtungen und beteiligter Personen (z.B. Lehrgangsleitungen und Einrichtungsleitungen).

In der ersten Äquivalenzprüfung erfolgt ein Abgleich der Lernergebnisse, der Lerninhalte und des Stundenumfangs zwischen den virtuellen Modulen der Weiterbildung und den Modulen des Studiengangs. Dieser erste Abgleich hinsichtlich der Inhaltsäquivalenz wird von dem jeweiligen Modulverantwortlichen durchgeführt. Das hierzu verwendete Instrument wurde ebenfalls im Rahmen des ANKOM-Projektes an der FH Bielefeld entwickelt (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009, 119) und weist im Ergebnis entweder hohe, mittlere oder sehr geringe bzw. keine Inhaltsäquivalenz aus. Zuordnungen von Lernergebnissen, die nach Ansicht der Modulverantwortlichen nur gering oder nicht äquivalent waren, werden gestrichen oder ggf. anderen Modulen zugeordnet. Im weiteren Prozess werden nur Module berücksichtigt, die eine hohe oder mittlere Äquivalenz aufwiesen. Module mit sehr geringer oder keiner Äquivalenz werden ausgeschlossen. Neu zugeordnete Lernergebnisse werden einer erneuten Inhaltsäquivalenzprüfung unterzogen.

In der zweiten Äquivalenzprüfung wird ein Vergleich bezüglich der Niveauäquivalenz von virtuellen Modulen und Studiengangsmodulen durch externe Experten mittels des MLI (Modul Level Indikator) vorgenommen. Der MLI ermöglicht anhand von 51 Items in neun Skalen die Einstufung des Niveaus eines Moduls und eine Einstufung der zu vermittelnden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in die acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (vgl. MÜSKENS 2007, 45f; MÜSKENS/ TUTSCHNER 2011, 13). Mit diesem Äquivalenzabgleich wird sichergestellt, dass das Anspruchsniveau der in der Weiterbildung intendierten Kompetenzen annähernd denen des Studiengangs entspricht. Als Maß der Übereinstimmung wurde in den Projekten eine Toleranz von +/- 1,5 Niveaustufen gewährt, da sowohl Studiengangsmodule als auch virtuelle Module der Weiterbildung eine große Varianz aufwiesen. Die MLI-Testautoren sprechen sich dagegen für eine wesentlich geringere Toleranzschwelle aus. „Überschreitet die Differenz der Niveaus eine zuvor festgelegte kritische Schwelle (i.d.R. 0,5 EQR-Einheiten), d.h. liegt das Niveau des beruflichen Fortbildungsfaches deutlich unterhalb des Niveaus des Studienmoduls, so wird von einer Anrechnung abgesehen” (MÜSKENS/ GIERKE 2009, 51f). Da die Studiengänge der Lehreinheit

Pflege und Gesundheit einem eher geschlossenen Spiralcurriculum folgen, waren im Ergebnis der MLI-Einstufungen einige Module der Studieneingangsphase vom Niveau geringer als Module in der Studienabschlussphase. Dies erklärt einen Teil der festgestellten Niveauunterschiede in den Studiengängen und führte zur Annahme einer größeren Toleranzschwelle.

Nach erfolgter Äquivalenzprüfung werden als Ergebnis tabellarische Übersichten erstellt, die darüber Auskunft geben, welche virtuellen Module der Weiterbildungslehrgänge auf Studiengänge vollständig, teilweise oder gar nicht pauschal anzurechnen sind. Teilweise anrechenbare Module können dabei in einem ergänzenden individuellen Anrechnungsverfahren berücksichtigt werden.

2.2 Individuelles Anrechnungsverfahren – von der Antragsstellung zur Anrechnungsentscheidung

Neben der beschriebenen Entwicklung des pauschalen Anrechnungsverfahrens wurde im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsprojekte auch ein individuelles Anrechnungsverfahren entwickelt (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009; KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN/ FROHNE/ PAAR 2009). Als Ergebnis entstand folgender standardisierter Prozess (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009, 127):

1. Studierende beantragen mit einem formlosen Schreiben an den Prüfungsausschussvorsitzenden die Aufnahme eines Anrechnungsverfahrens.
2. Sie erhalten von der/dem Vorsitzenden ein Antwortschreiben über den weiteren Ablauf des Verfahrens und eine Instruktion zur Erstellung von modulbezogenen Portfolios.
3. Studierende reichen formale Dokumente (z.B. Nachweise zu absolvierten Fort- oder Wieterbildungen) bei der/dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses ein.
4. Anschließend erfolgt ein Beratungsgespräch mit biografischen Anteilen. Dies ist darauf ausgerichtet, mögliche anrechnungsfähige Kompetenzen der Studierenden zu identifizieren und den Studiengangsmodulen zuzuordnen.
5. Diese Ergebnisse werden den jeweiligen Modulverantwortlichen und somit der fachlich verantwortlichen Person zur Äquivalenzeinschätzung und Beurteilung vorgelegt.
6. Der/die Vorsitzende des Prüfungsausschusses entscheidet abschließend, auf der Grundlage der Äquivalenzeinschätzung und der Beurteilung durch die Modulverantwortlichen, über Art und Umfang anzurechnender Module. Das Ergebnis wird dem Antragsteller schriftlich mitgeteilt. Gleichzeitig erfolgt die Mitteilung zum Ergebnis an das Prüfungsamt der Hochschule, so dass entsprechende Module im Zeugnis und transcript of records als „angerechnet“ ausgewiesen werden.

Dieses, an dieser Stelle nur oberflächlich beschriebene, individuelle Anrechnungsverfahren wird zur Zeit im Rahmen des Projekts „Implementierung von Unterstützungssystemen für

beruflich qualifizierte Studierende im Bereich Pflege und Gesundheit (bequaSt)[3]“ einer Modifikation und Erweiterung unterzogen, deren Zwischenergebnisse in Kürze veröffentlicht werden. Durch das Projekt werden beruflich qualifizierte Studierende gezielt hinsichtlich der Aufnahme, der Durchführung und des Abschlusses eines berufspädagogischen Studiums an der Fachhochschule Bielefeld unterstützt und zu Themen des „Hochschulzugangs“, „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ und der „Bewältigung des Studiums“ informiert und beraten. Projektmitarbeiterinnen unterstützen Studierende im Anrechnungsprozess. In Beratungsgesprächen findet eine gezielte Förderung bei der Erstellung modulbezogener Portfolios statt und Studierende erhalten umfassende Informationen zu Studiengangsmodulen sowie zum individuellen Studienverlauf. Darüber hinaus erfolgt die Entwicklung und Implementierung weiterer Informations- und Beratungsangebote, Propädeutika oder Brückenkurse sowie die Begleitung der Studierenden durch ein Tutorensystem (vgl. www.fh-bielefeld.de/forschung/bequast).

2.3 Implementierung von Anrechnungsverfahren

Entwickelte Anrechungsverfahren müssen in den jeweiligen Hochschulen angemessen implementiert werden, damit sie langfristig wirksam sind. Dies erfordert eine entsprechende Bereitschaft zur Implementierung aller Beteiligten, von der Hochschulleitung bis zum/zur einzelnen Mitarbeiter/-in, und ist nicht zuletzt eine grundsätzliche Frage der Haltung zur Äquivalenz zwischen außerhochschulisch erworbenen und in Studiengängen erworbenen Kompetenzen. Um den Einfluss individueller Urteile im Prozess zu minimieren, sind transparente und standardisierte Prozesse zu implementieren. Dies kann durch die Entwicklung einheitlicher Formulare und Unterlagen unterstützt werden.

In der Hochschule sind erfahrungsgemäß zwei Organisationseinheiten von der Implementierung betroffen, das Prüfungsamt sowie der Prüfungsausschuss der Studieneinheit. Zudem sind indirekt weitere Personen der Hochschulen in Anrechnungsprozesse involviert. Alle beratenden und informierenden Instanzen, an die sich Studierende wenden, müssen die Möglichkeiten und Verfahrensabläufe der Anrechnung kennen, um beraten zu können. Dies umfasst beispielsweise zentrale wie dezentrale Studierendenberatung und allgemeine Studierendenvertretungen.

Insgesamt bieten sich durch das pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren jeweils unterschiedliche Chancen und Risiken. Für die Teilnehmer kooperierender Einrichtungen bietet die Kombination beider Verfahren eine besondere Chance. Das pauschale Verfahren kann ohne großen Aufwand für den Antragsteller durchlaufen werden, und durch das individuelle Verfahren wird das größtmögliche Ausmaß auszurechnender Kompetenzen identifiziert.

[3] Das Projekt „Implementierung von Unterstützungssystemen für beruflich qualifizierte Studierende im Bereich Pflege und Gesundheit“ wird von 01.01.2012-31.12.2014 unter Leitung von Prof'in Dr. B. Knigge-Demal, Prof'in Dr. U. Weyland und Dipl.-Psych. M. Schürmann durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

3 Ressourcen und Belastungen von Anrechnungsverfahren

Hochschulen stehen bei der Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren vor großen Herausforderungen, da sie einerseits Studierenden ein möglichst objektives Verfahren bieten möchten und andererseits vor dem Hintergrund der Verantwortung für Qualität und Niveau der Studienabschlüsse auch ein valides Verfahren bereitstellen müssen. Dies führt dazu, dass Hochschulen Ressourcen für Verfahrensentwicklung sowie deren langfristige Anwendung zur Verfügung stellen müssen. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Verfahrensart (pauschal, individuell, kombiniert). Im pauschalen Verfahren sind die Entwicklungskosten für die Hochschule höher als bei einem individuellen Verfahren. Bei den langfristigen Kosten (Durchführungskosten) für eine dauerhafte Implementierung und Ausführung sind dagegen die Kosten eines individuellen Verfahrens höher (vgl. STAMM-RIEMER/ LORHOFF/ HARTMANN 2011, 65). Demzufolge sind die größten Kosten bei einem kombinierten Verfahren zu erwarten (vgl. Abbildung 2). Diese nicht quantifizierte Kosteneinschätzung ist aus den eigenen Erfahrungen hinsichtlich des Aufwands für Verfahrensentwicklung und -durchführung abgeleitet. Grundlegend ist die Annahme, dass pauschale Verfahren (im Gegensatz zu individuellen) in den meisten Fällen hochstrukturiert sind und, um ein angemessenes Maß an Verlässlichkeit und Gültigkeit ausweisen zu können, ein hoher Entwicklungsaufwand notwendig ist (vgl. ebd., 40f).

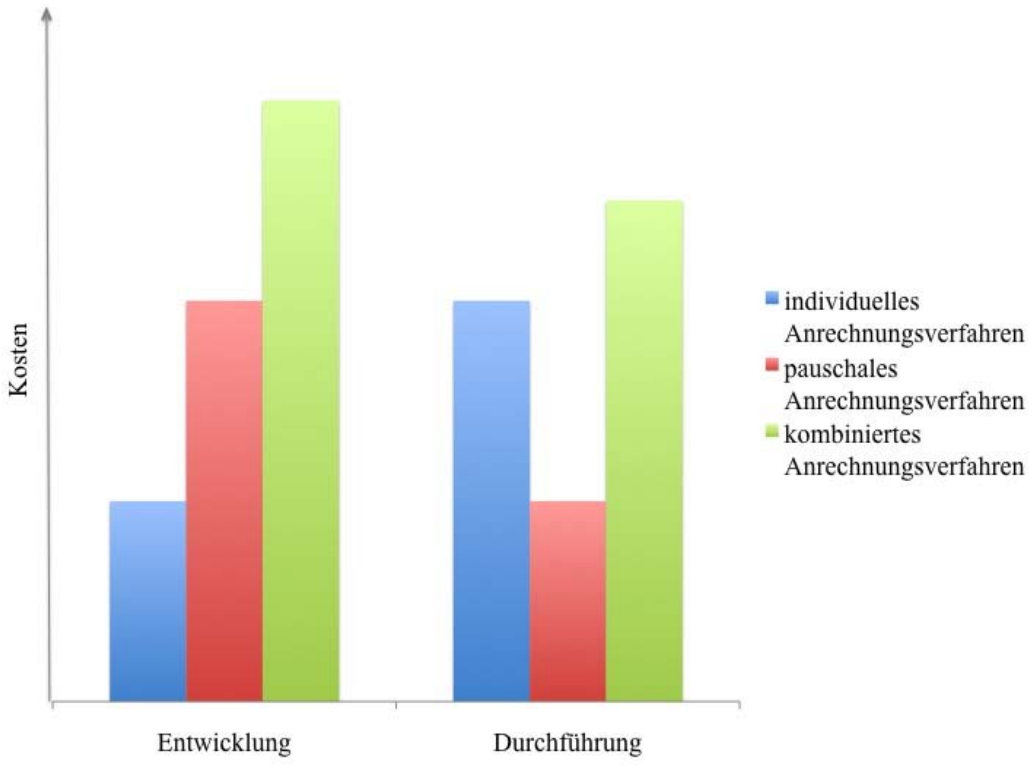


Abb. 2: Einschätzung von Entwicklungs- und Durchführungskosten für unterschiedliche Arten der Anrechnungsverfahren (eigene Darstellung)

Versucht man eine Differenzierung der Kostenarten vorzunehmen, so sind neben Sachkosten direkte und indirekte Personalkosten an erster Stelle zu nennen. Sie stellen vom Umfang her die größte Kategorie dar. Als direkte Kosten sind Ausgaben für Mitarbeiter/-innen zu sehen, die für die Entwicklung und langfristige Durchführung direkt verantwortlich sind und vor diesem Hintergrund eingestellt bzw. beschäftigt werden. Indirekt sind in Anrechnungsverfahren auch weitere Mitarbeiter/-innen der Hochschulen involviert, die ebenfalls zeitliche Ressourcen bereitstellen müssen und somit indirekt auch Kosten für die Hochschulen verursachen (z.B. Verwaltungsmitarbeiter/-innen, Mitglieder von Prüfungsausschüssen, Hochschulprofessoren/-innen). Insbesondere diese indirekten Kosten bedürfen noch einer genaueren Betrachtungsweise. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen (KMK 2002, 2008), die Förderinitiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge sowie die in diesem Kontext entstandenen Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit haben dazu beigetragen, dass Studierende Möglichkeiten der Anrechnung ggf. häufiger nachfragen. Auch wenn dies empirisch bislang nicht belegt ist, so veranlasst die gegenwärtige Entwicklung von Anrechnungsverfahren diesen Rückschluss. Demzufolge steigen die indirekten Kosten für Hochschulen, da diese sich vermehrt mit dem Thema Anrechnung befassen müssen, unabhängig davon, ob Anrechnungsverfahren in den Hochschulen bestehen oder nicht. In eben diesem Punkt bestehen daher auch Chancen für Hochschulen, durch die Einführung von Anrechnungsverfahren indirekte Kosten zu reduzieren und somit Nutzen im Sinne der Kostenreduktion zu schaffen.

Stellt sich für eine Hochschule die Frage hinsichtlich der Einführung von Anrechnungsverfahren oder der Wahl eines Verfahrensmodells, so kann eine Entscheidung nicht allein auf der Grundlage notwendiger Ressourcen und entstehender Kosten getroffen werden, sondern es muss der jeweilige Nutzen ebenfalls betrachtet werden, so dass anschließend eine Kosten/Nutzen-Bewertung vorgenommen werden kann.

4 Antizipierter Nutzen durch Einführung von Anrechnungsverfahren

Betrachtet man den Nutzen, der durch die Einführung von Anrechnungsverfahren entsteht, systemtheoretisch nach Bronfenbrenners ökologischer Entwicklungstheorie (1980), so können die vier Systemebenen mikro, meso, exo und makro differenziert werden. Die Mikroebene umfasst Personen, die in unmittelbarer Interaktion zueinander stehen. Im Kontext der Anrechnungsverfahren können dazu Personen gezählt werden, die unmittelbar am Verfahren beteiligt sind und davon profitieren. Auf der Mesoebene stehen Organisationen im Mittelpunkt, so dass der Nutzen für beteiligte Bildungseinrichtungen zu fokussieren ist. Auf der Exoebene wird der Nutzen für Prozesse und Strukturen zwischen Organisationen beschrieben und auf der Makroebene mögliche positive Auswirkungen auf die Gesellschaft bzw. auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen aufgezeigt (vgl. KNIGGE-DEMAL/ SCHÜRMANN 2009, 129f).

Tabelle 1: **Antizipierter Nutzen von Anrechnungsverfahren differenziert nach Systemebenen und Nutzergruppen**

Ebenen nach Bronfenbrenner und Nutzergruppen	antizipierter Nutzen durch die Implementierung von Anrechnungsverfahren
Mikroebene Studierende	• keine redundante Qualifizierung • Würdigung individueller Bildungsbiographien und erworbener Kompetenzen • Reduktion der Studienbelastung • Verkürzung der Studienzeit
Verwaltungsmitarbeiter/-innen der Hochschulen	• transparente Verfahren und Grundlagen zur Entscheidungsfindung
Professoren/-innen	• Entlastung durch Zentralisierung von Anrechnungsprozessen
Mesobene Hochschulen und weitere Bildungseinrichtungen	• Steigerung der Attraktivität von Bildungsangeboten • Gewinnung und Zugang zu neuen Interessentengruppen • Profilbildung
Exoebene	• Aufbau und Förderung von Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen
Makroebene	• Forderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung • Steigerung der Akademisierungsquote

Im Mittelpunkt von Anrechnungsverfahren stehen die Studierenden und sollten auch bei Betrachtung des möglichen Nutzens fokussiert werden. Ausschlaggebend für den Einzelnen ist, dass durch Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studiengänge eine redundante Qualifizierung vermieden wird. „Durch *Anrechnung* beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge können Durchlässigkeitshürden weiter gesenkt werden, etwa durch Vermeidung von Redundanzen und dadurch entstehende Zeitgewinne" (HARTMANN et al. 2008, 16). Studierende müssen nicht an Veranstaltungen teilnehmen, die Kompetenzen vermitteln, die sie bereits an anderen Lernorten erworben haben. Durch die Anrechnung erfahren Studierende somit eine Würdigung ihrer individuellen Bildungsbiographien und ihrer bislang erworbenen Kompetenzen. Die Folgen von Anrechnung im Studienverlauf des Einzelnen werden vielfach antizipiert. So sollte durch die Anrechnung von Studieneinheiten eine geringere Studienbelastung für den Einzelnen entstehen und sich ggf. auch Studienzeiten insgesamt verringern. Letzteres kann sich in höheren Anteilen von

Studierenden in Regelstudienzeit ausdrücken. Hierzu liegen bislang jedoch keine empirischen Belege vor. Nach unserer Erfahrung reduzieren sich die Studienbelastungen der Studierenden im Anrechnungsfall, eine Verkürzung der Studienzeit oder Veränderungen des Anteils von Studierenden mit Abschluss in Regelstudienzeit konnte in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit nicht beobachtet werden. Wenn man die Zielgruppe der Studierenden für Anrechnungsverfahren genauer betrachtet, ist dieser Umstand leicht zu erläutern. Studierende mit beruflich erworbenen Kompetenzen haben meist längere Bildungswege beschritten, sind dadurch in der Regel älter, meistens neben dem Studium zusätzlich berufstätig und in manchen Fälle auch familiär verpflichtet. Für diese Studierenden gilt es demnach nicht, das Studium möglichst schnell abzuschließen, sondern im Sinne der Work-Life-Balance mit Arbeit und Familie in Einklang zu bringen. Anrechnung spielt daher für eine spezifische Studierendengruppe eine große Rolle, ermöglicht sie doch, ein Studium mit geringeren Belastungen unter besonderen Rahmenbedingungen absolvieren zu können.

Für Verwaltungsmitarbeiter/-innen von Hochschulen war die Auseinandersetzung mit dem Thema Anrechnung vor der Einführung von Anrechnungsverfahren eine Herausforderung und meistens eine zusätzliche Belastung. Intransparente Strukturen und Verfahren sowie deren Entscheidungen sorgten für einen höheren Aufwand und somit für mehr Arbeit für den/die Einzelne/-n. Durch transparente Anrechnungsverfahren können Prozesse optimiert und der Aufwand der Beteiligten auf ein Minimum reduziert werden.

Gelingt im Rahmen von Anrechnungsverfahren die Zentralisierung von Anrechnungsprozessen, z.B. über Anrechnungsstellen oder -büros, so sind weniger Personen in den Prozess involviert. Dies führt insbesondere bei Professoren/-innen zu einer Entlastung, da vielfältige Anfragen von Studierenden zur Anrechnung im Vorfeld geklärt bzw. gebündelt werden. Im weiteren Verlauf sind Professoren/-innen nur dann in Anrechnungsprozesse involviert, wenn fachliche Urteile zur Äquivalenz im Rahmen pauschaler oder individueller Anrechnungsverfahren zu treffen sind.

Für Hochschulen und weitere Bildungseinrichtungen bietet die Einführung und Implementierung von Anrechnungsverfahren auf der Mesoebene in erster Linie eine Möglichkeit zur Steigerung der Attraktivität von Bildungsangeboten. Für Hochschulen bedeutet es, sie können beruflich qualifizierten Studierenden eine sinnvolle Ergänzung ihrer individuellen Kompetenzprofile anbieten und greifen damit die Forderung auf, verstärkt individualisierte Bildungs- und Berufsbiographien zu berücksichtigen (vgl. FAULSTICH/ OSWALD 2010, 7). Für Einrichtungen der beruflichen Fort- und Weiterbildung ist die Ausweisung von Kooperationen mit Hochschulen im Rahmen von Anrechnungsverfahren (z.B. pauschaler Verfahren) ein entscheidender Marketingfaktor. So können für potentielle Teilnehmer/-innen Angebote zu einem anschließenden (verkürzten) Studium erstellt werden. Im Rahmen des Projekts ANKOM Pflegeberufe haben kooperierende Bildungseinrichtungen die Anrechnungsmöglichkeiten auf den Studiengang der Fachhochschule Bielefeld in die Informations- und Werbematerialien aufgenommen und den Teilnehmern/-innen zum Abschluss einer Weiterbildung Zertifikate ausgehändigt, die anzurechnende Weiterbildungsanteile ausweisen. Darüber hinaus bieten sich den Bildungseinrichtungen Zugänge zu neuen Interessenten-

gruppen. Die Gruppe der beruflich Qualifizierten bietet für die Hochschule in der Zukunft ein großes Potential. Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung und den langfristig prognostizierten rückläufigen Studierendenzahlen sowie einem bereits in vielen Bereichen bestehenden Fachkräftemangel gilt es, diese neuen Interessentengruppen anzusprechen und für ein Hochschulstudium zu gewinnen (vgl. MINKS 2011, 28f).

Vor dem Hintergrund einer sich ausdifferenzierenden Bildungslandschaft, wie sie im hochschulischen und Fort-und Weiterbildungsbereich zu beobachten ist, steigt die Bedeutung der Profilbildung und -schärfung. Durch Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, sei es durch die Einführung von Anrechnungsverfahren und/oder im weiteren Kontext durch Veränderungen der Möglichkeiten zum Hochschulzugang, wie es beispielsweise im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ angestrebt wird, soll dies realisiert werden. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung soll insgesamt gefördert werden (vgl. BLV 2010).

Auf der Exoebene bestehen für Hochschulen und weitere Bildungseinrichtungen durch die Einführung von Anrechnungsverfahren Möglichkeiten zum Aufbau oder Ausbau von Kooperationsbeziehungen. Dies kann sich im engeren Sinne auf die bereits oben beschriebene Ausweisung von anzurechnenden Bildungsanteilen beziehen oder auch im weiteren Sinne zum gegenseitigen inhaltlichen curricularen Austausch bzw. der Abstimmung von Curricula führen. Im Projekt ANKOM Pflegeberufe wurden Kooperationsvereinbarungen zwischen der Hochschule und beteiligten Weiterbildungseinrichtungen geschlossen, die sich auf die gegenseitige Information hinsichtlich möglicher Revisionen der Curricula beziehen, da diese einen Einfluss auf das pauschale Anrechnungsverfahren haben. Darüber hinaus hat eine Weiterbildungseinrichtung die im Entwicklungsprozess zum pauschalen Anrechnungsverfahren entstandenen virtuellen Module genutzt, um diese als reale Module der Weiterbildung anzubieten.

Auf gesellschaftlicher Ebene wird mit der Einführung von Anrechnungsverfahren ein Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung antizipiert. In den Förderinitiativen ANKOM und auch im Wettbewerb “Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ war und ist dies ein zentrales Bestreben der Förderer. Als Ziele werden u.a. eine Steigerung des Anteils der Hochschulabsolventen/-innen an der Gesamtbevölkerung insbesondere von beruflich Qualifizierten genannt. Dies scheint bereits für das erst benannte zu gelingen. Betrachtet man die letzten zehn Jahre, so betrug 2000 “der Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im entsprechenden Alter rund 16,9 Prozent. Bis zum Jahr 2010 stieg die Hochschulabsolventenquote kontinuierlich an und betrug im Jahr 2010 rund 29,9 Prozent” (INSM 2012, 14). Auf Grund von Daten des Hochschul-Information-Systems (HIS) kommt Freitag (2011) bei einer differenzierten Betrachtung beruflich qualifizierter Studierender jedoch zu einem teilweise ernüchternden Fazit: “Am wenigsten erklärbar sind die insgesamt rückläufigen Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung” (a.a.O., 51). Dieses Ergebnis darf jedoch nicht überbewertet werden, da die zugrundeliegenden Daten auf Befragungen aus 2005 und 2007 zurückgehen und “die aktuellen bildungspolitischen Initiativen wie die Öffnung des Hochschulzugangs oder die

sich an beruflich Qualifizierte richtenden Stipendienprogramme noch ein paar Jahre der Implementation benötigen, bis sie hochschulstatistisch erfassbar sind" (a.a.O., 53).

5 Fazit – Empfehlungen für die berufliche und akademische Bildung

Für die Entwicklung und Einführung von Anrechnungsverfahren müssen entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Durch Projekt-Initiativen wie ANKOM ist es einigen Hochschulen bereits gelungen, Verfahren zu entwickeln und zu implementieren. Eine langfristige Nutzung der Verfahren erfordert seitens der Hochschulen jedoch eine kontinuierliche Bereitstellung von Ressourcen und eine Ausweitung der Verfahren über die geförderten Projekte hinaus. Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" werden u.a. diese Ansätze dank der Förderung weiter umgesetzt. Ziel aller Hochschulen muss allerdings sein, auch selbst der Forderung nach Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung Nachdruck zu verleihen und entsprechende Rahmenbedingungen und rechtliche Voraussetzungen in den Hochschulen zu schaffen. Die in diesem Beitrag dargestellte Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren kann dabei nur einen Beitrag leisten. Hochschulen, die vor der Frage stehen, ob und ggf. welche Verfahren der Anrechnung für Studiengänge zu entwickeln sind, sollten zu Beginn, wie hier skizziert, eine Analyse und Bewertung möglicher Kosten und Nutzen vornehmen. Im Idealfall kann eine Potentialanalyse Aufschluss über mögliche Nutzergruppen von Anrechnungsverfahren geben und die Entscheidung für die Wahl von Anrechnungsmodellen erleichtern, um den späteren Nutzen zu optimieren.

Seitens der beruflichen Bildung sollten die Aktivitäten der letzten Jahre zur Förderung der Durchlässigkeit fortgeführt werden. Insbesondere für die Berufsgruppe Pflege wurden in den letzten Jahren verschiede Projekte und Maßnahmen unternommen, um Lernergebnisse der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu beschreiben und somit eine Grundlage für Anrechnungsverfahren zu schaffen. Beispielhaft zu erwähnen sind die Projekte „Modularisierung der Pflegeausbildung" sowie „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung". Wie bereits oben beschrieben, liegt eine zentrale Herausforderung bei der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in der Äquivalenzprüfung. Auf europäischer und nationaler Ebene wird durch die Umsetzung des European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) und somit lernergebnisorientierter Beschreibungen einzelner Lerneinheiten der beruflichen Bildung, eine wesentliche Grundlage für Anrechnungsverfahren geschaffen, die insbesondere für nicht geregelte Fort- und Weiterbildungen noch lange kein Standard ist. Dies wird die weitere Entwicklung von Anrechnungsverfahren deutlich erleichtern, da somit vergleichbare Lernergebnisbeschreibungen aus beruflicher und hochschulischer Bildung entstehen.

Die Frage danach, ob die Aktivitäten seitens der Akteure aus der beruflichen und hochschulischen Bildung wirklich zu einer Förderung der Durchlässigkeit beitragen, bleibt zurzeit noch unbeantwortet und ist empirisch meines Wissens nicht belegt. Insbesondere für die Pflegeberufe gilt es zu untersuchen, inwiefern die Einführung von Anrechnungsverfahren den Zugang

zum Studium für beruflich Qualifizierte erleichtert hat und somit zum Beispiel die eingangs beschriebenen Barrieren für ein pflegepädagogisches Studium reduziert wurden.

Literatur

BRONFENBRENNER, U. (1980): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

BUND-LÄNDER-VEREINBARUNG (BLV) (2010): Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/wettbewerb-aufstieg_durch_bildung.pdf (22-09-2012).

FAULSTICH, P./ OSWALD, L. (2010): Arbeitspapier 200. Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf (24-09-2012).

FREITAG, W. (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtige Effekte. In: FREITAG, W. (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld, 12-39.

FREITAG, W. (2011): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? In: FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I/ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.) Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 35-55.

FROMMBERGER, D. (2011): Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Das Kreditpunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 23, hrsg. v. FROMMBERGER, D./ DIETTRICH, A./ REINISCH, H., Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/frommberger_ws23-ht2011.pdf (26-09-2012).

HARTMANN, E. A./ BUHR, R./ FREITAG, W./ LOROFF, C./ MINKS, K.H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K.H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 13-20.

INITIATIVE NEUE SOZAILE MARKTWIRTSCHAFT (Hrsg.) (2012): Bildungsmonitor 2012: Infrastruktur verbessern – Teilhabe sichern – Wachstumskräfte stärken. Kurzfassung einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. Online: http://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Kurzfassung_Bildungsmonitor_2012.pdf (25-09-2012).

KNIGGE-DEMAL, B./ SCHÜRMANN, M. (2008): Studienbedarfe und Anrechnungspotenziale weitergebildeter Lehrer und Lehrerinnen in den Pflegeberufen. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K.H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 258-268.

KNIGGE-DEMAL, B./ SCHÜRMANN, M. (2009): Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen in den Pflegeberufen auf den Bachelor-Studiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. In: FREITAG, W. (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld, 105-138.

KNIGGE-DEMAL, B./ SCHÜRMANN, M./ LEHMANN, B. (2010): Pädagogische Handlungskompetenzen von Pflegelehrkräften. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zur Selbsteinschätzung pädagogischer Handlungskompetenzen. In: Padua. Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik. H. 1, 46-54.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). (Beschluss der KMK vom 28.06.2002) Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (08-09-2012).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (Beschluss der KMK vom 18.09.2008) Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (08-09-2012).

MINKS, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit. In: FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I/ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.) Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 21-34.

MÜSKENS, W (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Erste Ergebnisse des Modellprojektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. In: HORTSCH, H. (Hrsg.): Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen. Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik, 24, 37-49.

MÜSKENS, W./ GIERKE, W. B. (2009): Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung? Ergebnisse aus Äquivalenzvergleichen nach dem „Oldenburger Anrechnungsmodell“. Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-hochschule-01.pdf (09-09-2012).

MÜSKENS, W./ TUTSCHNER, R. (2011): Äquivalenzvergleiche zur Überprüfung der Anrechenbarkeit beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge – ein Beispiel aus dem Bereich Konstruktion/Maschinenbau. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 28, hrsg. v. BARABASCH, A./ HARTMANN, E. A.. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws28/mueskens_tutschner_ws28-ht2011.pdf (08-09-2012).

STAMM-RIEMER, I./ LORHOFF, C./ HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. In: HIS: Forum Hochschule, 1. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (01-09-2012).

THIELEN, M. (2008): Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K. H./ MUCKE, K./ STAMM-

RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 9-11.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SCHÜRMANN, M. (2012): Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische Studiengänge. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor

MIRKO SCHÜRMANN

Fachhochschule Bielefeld, FB Wirtschaft und Gesundheit, Lehreinheit Pflege und Gesundheit

Werner Bock- Straße 36, 33602 Bielefeld

E-mail: mirko.schuermann (at) fh-bielefeld.de

Homepage: www.fh-bielefeld.de

Dietrich PUKAS
(Bad Nenndorf)

Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/pukas_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp*@ 2001–2012

Herausgeber von ***bwp***@ : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (PUKAS 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/pukas_bwpat23.pdf

In dem Diskussionsbeitrag wird reflektiert, inwiefern durch eine optimierte Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung im Rahmen moderner dualer Berufsausbildung die relativ hohe soziale Selektivität des tradierten Hochschulzugangs überwunden werden kann, damit mehr Absolventen beruflicher Bildungsgänge als bisher von der Möglichkeit des 3. Bildungsweges profitieren und in akademische Berufe aufsteigen. Dazu wird im Hinblick auf das Postulat der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung exemplarisch im Berufsfeld Metalltechnik geprüft, in welchem Maße die aufgewertete, anspruchsvolle Berufsausbildung Studierfähigkeit ermöglicht und als solche erfolgversprechende Voraussetzungen für einen Hochschulzugang schafft. In diesem Zusammenhang werden Defizite mit Bezug auf die bislang für notwendig erachtete zusätzliche Kompetenzvermittlung in den Weiterbildungs-Einrichtungen der Fachoberschule und Berufsoberschule ermittelt und es wird erörtert, inwieweit Allgemeinbildungselemente auch weiterhin und in welcher institutionellen Form oder integrativ zu ergänzen sind. Gleichwohl ist geboten, Schnittmengen festzustellen, um berufliche Qualifikationen und Erfahrungen als Basisleistungen auf ein fachgebundenes bzw. berufsbezogenes Studium anzurechnen, sodass in dieser Beziehung ein effektiver und vom zeitlichen Umfang attraktiver Studiengang für akademische, z. B. stark nachgefragte technische Berufe gewährleistet wird.

The design of the relationship between vocational and general education as access to higher education

This discursive paper reflects on the degree to which through an optimised design of the relationship between vocation and general education in the context of modern dual vocational education and training the relatively high social selectivity of traditional access to higher education can be overcome, so that more graduates of vocational educational pathways than thus far can benefit from the possibility of the additional education pathways and advance into academic vocations. To this end, with regard to the postulating of parity of esteem between vocational and general education, and using the example of the vocational field of metal technology, the paper tests the degree to which the upgraded, demanding vocational education course enables the ability to study and, as such, creates promising prerequisites for access to higher education. In this context, deficits with regard to the additional competences in further education providers in the specialised college and the upper vocational school, which have, up until now been deemed to be necessary, are determined and the paper discusses the extent to which elements of general education should continue to be present and in which institutional form or whether in an integrative way. All the same, it is suggested that interfaces should be established in order to take vocational qualifications and experiences in to account as basic achievements for a subject-specific or vocationally-oriented degree course, so that in this respect an effective and, in terms of the time involved, attractive degree course for academic, and, for example, technical vocations that are in great demand, can be ensured.

DIETRICH PUKAS (Bad Nenndorf)

Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung

Von einem **„Kulturkampf Abitur gegen Lehre“** spricht der BLBS-Vorsitzende GEHLERT (2012) angesichts der Auseinandersetzungen um die Zuordnung von Abitur und dualer Berufsausbildungen auf die Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR 2011). Die von Bundesregierung und Sozialpartnern als Kompromiss deklarierte Ausklammerung der allgemeinbildenden Abschlüsse aus dem Rahmenwerk, das bildungsbereichsübergreifend angelegt sein sollte, wertet er als verpasste Chance, um die Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung offiziell zu dokumentieren, und fordert bereits für diese Vorentscheidungen ein unabhängiges Expertengremium in einer nationalen Koordinierungsstelle für Zuordnungsfragen. Die Einigung kam nicht zustande, weil die mächtigen Lobbyisten des Gymnasiums und ersten Bildungsweges nicht die Gleichstellung des Abiturs mit den Abschlüssen der 3- und 3,5-jährigen Berufsausbildungen auf DQR-Niveau 4 akzeptieren wollten, worauf besonders Unternehmer und Gewerkschaften Wert legen (vgl. MÜNK 2012). Denn nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe ab den 1980er Jahren ist die duale Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule kontinuierlich und besonders im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts aufgewertet worden (vgl. PUKAS 2009a, 131 ff., 197, 198), sodass sich die Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung stellt und geprüft werden soll, wieweit in der Berufsausbildung studienrelevante Kompetenzen vermittelt werden.

1 Gleichwertigkeit und studienrelevante Kompetenzen – intendiertes Curriculum dualer Berufsausbildung

Zur Erhellung der Problematik wird in dieser Abhandlung unter der **Perspektive der Gleichwertigkeit und studienrelevanter Kompetenzen** zunächst das intendierte Curriculum dualer Berufsausbildung dargelegt, darauf wird das implementierte Curriculum anhand der betrieblichen Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne der Berufsschule untersucht, um Möglichkeiten und Defizite der Studierfähigkeit in der Ausbildungsrealität und Unterrichtspraxis als erreichtes Curriculum abzuschätzen (zum Curriculum-Begriff vgl. FROMMBERGER 2012, 5). Anschließend analysieren wir die Ergänzung und Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung durch Bildungselemente bzw. Bildungsgänge in Fachoberschule und Berufsoberschule und leiten Konsequenzen für eine Verbesserung der Situation ab.

Für die Feststellung der studienrelevanten Voraussetzungen und eines adäquaten Kompetenzprofils werden die 2004 neu geordneten dreieinhalbjährigen industriellen Metallberufe, und zwar beispielhaft der **Ausbildungsberuf Industriemechaniker/-in** mit seiner typischen Ausbildungsordnung herangezogen. In der diesbezüglichen Ausbildungs-Verordnung ist festgelegt, dass die vorgegebenen Qualifikationen oder Fertigkeiten und Kenntnisse prozessbezogen durch selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie Handeln im betrieb-

lichen Gesamtzusammenhang erworben werden. Die am Ausbildungsberufsbild orientierten gemeinsamen Kernqualifikationen und berufsspezifischen Fachqualifikationen im Ausbildungsrahmenplan umfassen einen zeitlichen Ausbildungsumfang von jeweils 21 Monaten und werden auf die gesamte Ausbildungszeit verteilt sowie integriert – auch unter Nachhaltigkeitsaspekten – vermittelt. In mindestens einem Einsatzgebiet ist die **berufliche Handlungskompetenz** „durch Qualifikationen zu erweitern und zu vertiefen, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigen“ (VERORDNUNG 2004, 3, 4), was alles auch für die anderen neu geordneten Ausbildungsberufe gilt. Künftig sollen die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der bestehenden Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert nach Handlungsfeldern mit Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen formuliert und stilistisch an die kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Berufsschule angeglichen werden (vgl. LORIG u. a. 2012).

Mit der Kombination von **ganzheitlich-prozessbezogenem Ansatz und speziellen Fertigungsprofilen** in betrieblichen Einsatzgebieten soll sowohl den komplexen, auf Flexibilität gerichteten Anforderungen moderner Facharbeit genügt als auch die Beruflichkeit der Ausbildung und Facharbeitertätigkeit in dynamisierter Form gewahrt werden. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur Daseinssicherung, Lebensqualität, persönlichen Identifikation und Persönlichkeitsentfaltung geleistet, worauf ebenfalls die Allgemeinbildung und Erlangung der Studierfähigkeit auf dem ersten Bildungsweg im Gymnasium abzielen und weshalb dieses Berufsbildungskonzept zur Gleichwertigkeit beiträgt.

Indes weist GEHLERT (2012) zu Recht darauf hin, dass das hohe Niveau der dualen Berufsausbildung nur mit dem Leistungsanteil des Lernortes Berufsschule zustande kommt, insofern hier wesentliche Fach-, Personal- und Sozialkompetenzen aufgebaut, ergänzt und vertieft werden. Überhaupt kann sich der offizielle umfassende **Bildungsauftrag der Berufsschule**, wie ihn die KMK 1991 in den derzeit gültigen Rahmenbestimmungen formuliert und der Ausgestaltung des Berufsschul-Curriculums verbindlich vorgegeben hat, grundsätzlich mit den Zielsetzungen des gymnasialen Bildungsweges messen lassen. So hat die Berufsschule als eigenständiger Lernort zusammen mit den anderen an der Berufsausbildung Beteiligten folgende Aufgaben zu erfüllen und soll

- ihren Absolventen eine Berufsfähigkeit verleihen, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art vereint;
- ihnen eine berufliche Flexibilität vermitteln, mit der sie die sich wandelnden Anforderungen an die Arbeitswelt und Gesellschaft bewältigen können;
- bei ihnen die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung wecken;
- sie motivieren und befähigen, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln (KMK 1991, 2, 3).

Zur Erreichung dieser Ziele muss die Berufsschule ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot – auch hinsichtlich Behinderter und Benachteiligter – vorhalten und über die not-

wendige berufliche Spezialisierung hinaus Beruf und Berufsfeld übergreifende Qualifikationen bei den Lernenden aufbauen, nämlich **Handlungskompetenz** als Fach-, Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz vermitteln. Als Qualifikation wird der Lernerfolg unter dem Aspekt der Verwertbarkeit, als Kompetenz im Hinblick auf die Befähigung der Lernenden zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen verstanden. So hat die KMK die Begriffe der Fach-, Personal- und Sozialkompetenz als Zielkategorien für die Berufsschule im allgemeinbildenden Sinne weit gefasst. Zudem soll im allgemeinen Unterricht und soweit wie möglich beim berufsbezogenen Lernen auf **„Kernprobleme unserer Zeit“** wie Arbeit und Arbeitslosigkeit, friedliches Zusammenleben von Menschen und Völkern, Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, Gewährleistung der Menschenrechte eingegangen werden. Damit korrespondieren didaktische KMK-Empfehlungen zur unterrichtlichen Umsetzung der kompetenzorientierten Lernfelder in den Rahmenlehrplänen: Als Ausgangspunkt zur Gestaltung der Lernsituationen soll der Geschäfts- und Arbeitsprozess des beruflichen Handlungsfeldes fungieren, der jeweils in den Zielformulierungen abgebildet ist. Handlungen sollen ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit nach technischen, naturwissenschaftlichen, mathematischen, sicherheitstechnischen, ökonomischen bzw. betriebswirtschaftlichen, rechtlichen, ökologischen, sozialen Gesichtspunkten ermöglichen. Sie sollen gesellschaftliche Prozesse der Interessenklärung und Konfliktbewältigung einbeziehen, müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden. Schließlich sollen die Lernenden Handlungen möglichst selbstständig planen, durchführen, überprüfen und ggf. korrigieren sowie bewerten (KMK 2004, 30-33).

Diese von der KMK intendierte und verbindlich vorgegebene Handlungs- und Kompetenzausrichtung sowie Problemorientierung des Bildungsauftrages der Berufsschule implizieren Allgemeinbildung und Befähigungen für ein Hochschulstudium. Die Zielvorgaben und didaktischen Postulate entsprechen im wesentlichen den Dimensionen des **Modells „studienrelevanter Kompetenzen“**, das KÖPKE (1994) veröffentlichte und das verdeutlichen sollte, dass eine abgeschlossene Berufsausbildung als abituradäquate Leistung gelten könne, insofern sie Gestaltungsfähigkeit und Problembewusstsein in fachlicher Richtung und sozialer Hinsicht sowie eine umfassende Handlungskompetenz ermögliche (s. Abb. 1). Damit sollten die Forderungen des DGB in den 1990er Jahren nach einer „uneingeschränkten Gleichstellung der Berufsabschlüsse in anerkannten dreijährigen Berufen mit dem Abitur“ unterstrichen werden (DGB 1993, 62). Indes gilt es, die theoretischen Ansprüche dieses intendierten Curriculums zu konkretisieren und die Kompetenzen und Inhalte im implementierten Curriculum zu untersuchen sowie ihre Umsetzung in der Ausbildungsrealität und Unterrichtspraxis als Voraussetzung für die Studierfähigkeit der Auszubildenden abzuschätzen.

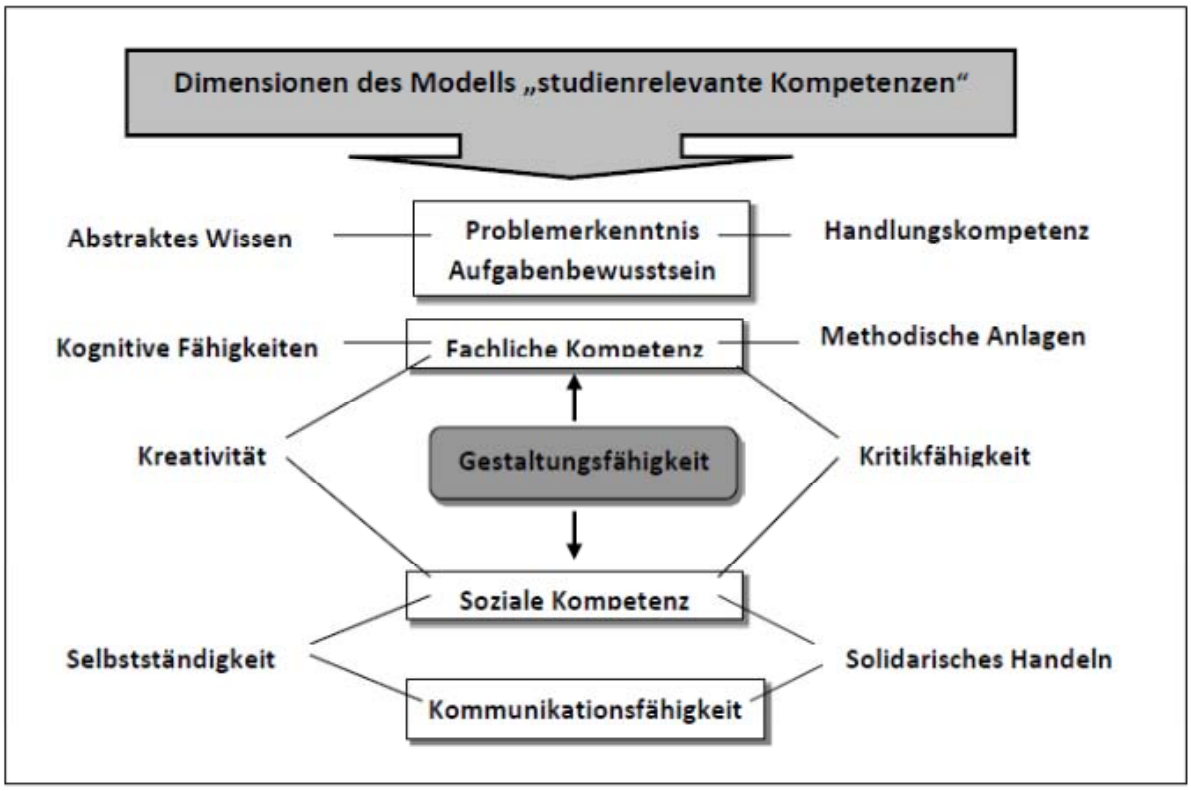


Abb. 1: Modell studienrelevanter Kompetenzen nach KÖPKE (1994, 142) zur Verdeutlichung abituradäquater Leistungen in der Berufsausbildung

2 Wissenschaftspropädeutische oder studienadäquate Funktionsleistungen der dualen Berufsausbildung im Betrieb

Dazu betrachten wir als Nächstes, und zwar unter dem Aspekt wissenschaftspropädeutischer und studienrelevanter Funktionsleistungen, den **Ausbildungsrahmenplan der Industriemechaniker/-innen** hinsichtlich seiner Entfaltung in Kernqualifikationen und berufsspezifische Fachqualifikationen, nach denen die Ausbildung in den Betrieben ausgerichtet ist und in betriebsspezifischer Differenzierung und Schwerpunktsetzung ausgeführt wird.

Für die **Kernqualifikationen** bzw. Ausbildungsgebiete „Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht“ sowie „Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes“ ist die Wissensreproduktion charakteristisch, indem Kenntnisse wiedergegeben und Sachverhalte erläutert oder erklärt werden. In den Arbeits- und Lernbereichen „Sicherheit und Gesundheitsschutz“ sowie „Umweltschutz“ wird vor allem zur Vermeidung von Gefährdungen, Unfällen, Umweltbelastungen nach einschlägigen Bestimmungen und Regeln, die vorschriftsmäßig angewendet werden, gehandelt. Über grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus geht es bei der Kernqualifikation „Betriebliche und technische Kommunikation“ um die Praktizierung von Arbeitstechniken der gezielten Informationsbeschaffung, Zusammenstellung von berufsbezogenen Dokumenten und technischen Unterlagen, Auswertung technischer Zeichnungen und Stücklisten, Anfertigung von Skizzen, Sachdarstellungen, Protokollen; Entnahme und Ver-

wendung von Informationen aus (gleichfalls englischsprachigen) technischen Schriftstücken und Dateien; Archivierung, Pflege, Sicherung von Daten und Dokumenten unter Berücksichtigung des Datenschutzes. Daneben bezieht sich die mündliche Kommunikation auf besonders anspruchsvolle **Querschnittqualifikationen**: Gespräche mit Kunden, Vorgesetzten und im Team sind situationsgerecht und zielorientiert zu führen, wobei kulturelle Identitäten zu beachten sind. Ferner sind Besprechungen zu organisieren und zu moderieren, Ergebnisse zu dokumentieren und zu präsentieren. Es sollen sogar Konflikte im Team gelöst werden. Diese kommunikativen Fähigkeiten stellen wichtige Voraussetzungen für ein Hochschulstudium dar, jedoch sollte klar sein, dass zu ihrer Verwirklichung die Betriebe hier besonders auf die Kooperation mit der Berufsschule und ihre Zuarbeitung in den allgemeinen Unterrichtsfächern angewiesen sind. Das gilt gleichfalls überwiegend für die Kernqualifikationen „Planen, Organisieren, Bewerten der Arbeit“ sowie „Kundenorientierung“, insofern die Auszubildenden im Arbeits- und Geschäftsprozess Arbeitsabläufe und Teilaufgaben nach wirtschaftlichen und terminlichen Vorgaben planen und durchführen, betriebswirtschaftlich relevante Daten erfassen und bewerten; Lösungsvarianten prüfen, darstellen und deren Wirtschaftlichkeit vergleichen; Arbeitsergebnisse kontrollieren, beurteilen und dokumentieren; zur ständigen Verbesserung von Arbeitsvorgängen im eigenen Arbeitsbereich beitragen; Aufgaben im Team planen und durchführen, unterschiedliche Lerntechniken anwenden, Qualifikationsdefizite feststellen und Qualifizierungsmöglichkeiten nutzen. Demgegenüber beinhalten die Kernqualifikationen „Umgang mit Werk- und Hilfsstoffen“, „Herstellen von Bauteilen und -gruppen“, „Warten von Betriebsmitteln“, „Steuerungstechnik“, „Anschlagen, Sichern und Transportieren“ vorwiegend grundlegendes Fachwissen, anwendungsbezogene Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten der Metallberufe, die im Arbeitsprozess angeeignet, reflektiert, eingesetzt, geübt, gefestigt werden (VERORDNUNG 2004, 10-12) und im Sinne unserer verfolgten Intention der grundsätzlichen Orientierung für ein Technikstudium dienen können.

Die **berufsspezifischen Fachqualifikationen**, die integriert mit Kernqualifikationen ebenfalls jeweils nach dem Prinzip selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind, weisen entsprechend den berufstypischen Besonderheiten inhaltliche Strukturierungen und verschiedene Arbeits- und Ausbildungsgebiete auf, die für das Fachverständnis notwendig sind und die Basis für den Kompetenzaufbau sowie die Weiterentwicklung vom Anfänger zum Fachmann oder zur Fachfrau liefern (vgl. FROMMBERGER 2012a, 7; RAUNER 1999). Bei den Industriemechaniker(inne)n stehen technische Systeme im Mittelpunkt, für die Bauteile und Baugruppen hergestellt, montiert und demontiert werden, deren Betriebsfähigkeit sicherzustellen ist, die instand zu halten sind, für die elektronische Komponenten der Steuerungstechnik aufgebaut, erweitert und geprüft werden. Die Qualifikationen in diesen Einsatzgebieten erstrecken sich vor allem auf Tätigkeiten der Auswahl, Arbeitsvorbereitung, Kennzeichnung, Einstellung (von Maschinen), Ausrichtung (von Werkzeugen, Werkstücken), Anwendung, Durchführung, Herstellung, Umrüstung, Kontrolle, Prüfung, Beurteilung, Überwachung, Wartung, Entstörung, Fehlerbeseitigung, Verbesserung bezüglich technischer Verrichtungen und Vorgänge (VERORDNUNG 2004, 13). Sie dienen der Meisterung des beruflichen Alltags und können im täglichen Leben und Haushalt nützlich sein. Andererseits bilden sie die grundlegende Voraussetzung für berufliche Fort- und Weiterbildung ein-

schließlich Fachstudium. Wie häufig und intensiv das Prinzip der selbstständigen und vollständigen Handlung in der Ausbildung zum Tragen kommt, dürfte je nach Betrieb allerdings unterschiedlich ausfallen und bleibt mangels empirischer Belege offen.

Eine Ausnahme stellt die auf „Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet“ zentrierte Fachqualifikation dar, die für mehrere Ausbildungsberufe identisch angelegt ist. Sie umfasst zum Einen das Klären von Kundenaufträgen nach Art und Umfang, die Beschaffung und Auswertung von Informationen für die Auftragsabwicklung, die Planung und Durchführung von Aufträgen nach sicherheitstechnischen, betriebswirtschaftlichen und ökologischen Belangen einschließlich Abstimmung mit vor- und nachgelagerten Bereichen. Zum Anderen sind betriebliche Qualitätssicherungssysteme im eigenen Arbeitsbereich anzuwenden: Dokumentieren von Auftragsabwicklung, Leistungen und Verbrauch; systematische Suche nach Ursachen von Qualitätsmängeln, ihre Beseitigung und Dokumentation; Auswahl und Einsatz von Prüfverfahren und Prüfmitteln sowie Festhalten der Ergebnisse; fachgerechte Übergabe technischer Produkte und Systeme an Kunden mit Erstellung des Abnahmeprotokolls; Bewertung von Arbeitsausführungen zur ständigen Verbesserung von Arbeitsvorgängen im Betriebsablauf und Beitrag zur Optimierung von Vorgaben, insbesondere in Form von Dokumentationen (VERORDNUNG 2004, 13, 14). Es handelt sich um eine durchgängige **Querschnittsqualifikation**, die im Zeitrahmen von 10 bis 12 Monaten während der Ausbildung aufzubauen und zu festigen ist. Da hier die schriftliche Kommunikation mit präzisen Dokumentationen von Auftragsplanungen, Arbeitsabläufen, Prüfverfahren, Störfallbeseitigungen, Ergebnisbewertungen, Optimierungsvorschlägen eine wichtige Rolle spielt, kommt es maßgeblich auf grundlegende und systematisierte Zubringerleistungen der Berufsschule an. Indes werden durch die duale Ausbildung die studienrelevanten Kompetenzen (vgl. Abb. 1) kontinuierlich gefördert.

3 Wissenschaftspropädeutische oder studienadäquate Funktionsleistungen der dualen Berufsausbildung in der Berufsschule

Konsequenterweise sind die **Rahmenlehrpläne der KMK**, die nach der Top-down-Strategie von den Bundesländern direkt für die Berufsschulen übernommen wurden, auf die Ausbildungsrahmenpläne des Betriebes inhaltlich und kompetenzorientiert abgestimmt (vgl. PUKAS 2009a, 122-125). Sie sind nach Lernfeldern gegliedert, für die jeweils Kompetenzen als Zielformulierungen sowie Inhalte aufgeführt sind. Für die Industriemechaniker/-innen sind 15 **Lernfelder** ausgewiesen, die sich in Korrespondenz zum Ausbildungsrahmenplan auf folgende Inhalts- und Kompetenzbereiche beziehen: Fertigen von Bauelementen mit handgeführten Werkzeugen und Maschinen, Herstellen einfacher Baugruppen, Warten technischer Systeme, Fertigen von Einzelteilen mit Werkzeugmaschinen, Installieren und Inbetriebnahme steuerungstechnischer Systeme, Montieren technischer Teilsysteme, Fertigen auf numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen; Herstellen, Inbetriebnehmen, Instandsetzen, Instandhalten technischer Systeme; Überwachen der Produkt- und Prozessqualität, Sicherstellen der Betriebsfähigkeit automatisierter Systeme; Planen, Realisieren, Optimieren technischer Sys-

teme (KMK 2004, 34-48). Im **berufsfeldbezogenen Unterricht** liefert hier die Berufsschule die grundlegende, aber auch anspruchsvolle und komplizierte Theorie in Technologie einschließlich Naturwissenschaften und Mathematik, insbesondere für die Fertigungstechnik, Maschinentechnik, Steuerungstechnik, vor allem Systemtechnik. Außerdem soll sie die gegenseitige Durchdringung der lernfeldbezogenen Themenkomplexe in Bezug auf ökonomische, ökologische, gesellschaftliche, kommunikative Implikationen fördern und anbahnen.

Da die einstige Aufteilung in Theorie und Praxis zwischen Berufsschule und Betrieb bei den neu geordneten bzw. modernen Berufsausbildungen nicht mehr gilt, erfolgt im Betrieb laufend praktische und theoretische Unterweisung möglichst in Verbindung mit dem Produktionsprozess und Geschäftsbetrieb, während in der Berufsschule neben der Theorievermittlung in Fachräumen, Labors, Werkstätten praktischer Demonstrations- und Experimentalunterricht, Schülerübungen und Gruppen- sowie Projektarbeit stattfinden. Dabei ergibt sich mit Bezug auf die zu vermittelnde umfassende **Handlungskompetenz** ein Mix von Vorlauf, Nachlauf und Gleichlauf von Theorie und Praxis in der heutigen Berufsausbildung. Günstig erweist sich eine abgestimmte Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb zur Schaffung realitätsnaher Lernsituationen, was jedoch schwierig oder unerfüllbar sein kann, wenn die Schüler/-innen der Lerngruppe oder Klasse aus verschiedenen Klein- bzw. Handwerksbetrieben stammen oder wenn aufgrund Massenproduktion und Serienfertigung in Großbetrieben ausbildungsferne Verhältnisse herrschen. So werden den Lernfeldern in den **Schullehrplänen und Lernsituationen** im Unterricht wie in den Rahmenlehrplänen vorwiegend grundsätzliche Fertigungsprozesse und eher allgemeine Geschäftsvorgänge mit simulierten Aufträgen zugrunde gelegt. Das kommt der überlieferten Praxis mit stärker fachsystematisch ausgerichteten Schullehrplänen und Stoffverteilungsplänen entgegen (vgl. PUKAS 2009a, 153-159), zumal die KMK (1996, 32) zur Vermittlung von Grundlagenwissen rein fachsystematisch geordnete Lernfelder nicht ausschließt. Weil zudem didaktischer Klärungsbedarf hinsichtlich des Verhältnisses von Fachsystematik und Situationsprinzip innerhalb der Lernfelder sowie unter ihnen als Abfolge besteht (vgl. PUKAS 1999, 96-98), gibt es 15 Jahre nach der „Top-down“-Einführung etliche **Umsetzungsdefizite beim lernfeldorientierten Unterricht**. Die Lernfeld-Anordnung im aktuellen Rahmenlehrplan lässt nur eine vage, wenig konsequente Komplexitätssteigerung von der berufsfeldbreiten Grundbildung zum projektorientierten Planen, Realisieren und Optimieren technischer Systeme erkennen. Damit ist für RAUNER (2012, 16, 17) noch nicht der Perspektivwechsel vom Paradigma der curricularen Ausrichtung an wissenschaftlichen Fächern zu einer an der Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz orientierten Bildung (vom beruflichen Anfänger zum Könner) gelungen. Sondern man müsse dieser grundlegenden Veränderung berufspädagogischer Praxis noch einige Zeit zugestehen, damit sie zu einem innovativen Reformprojekt beruflicher Bildung wird. Das passt immerhin damit zusammen, dass in den gegenwärtigen (jedenfalls ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten) Studiengängen die Fachsystematik vorherrscht und vor Projektstudien rangiert (vgl. PUKAS 2009a, 173, 174, 453 ff.).

Ein anderes Umsetzungsproblem stellt die Integration der außertechnologischen Lerninhalte in die Lernfelder dar. Da geht es zunächst um den Stellenwert von **Mathematik und Natur-**

wissenschaften, die in den Ausbildungsordnungen gar nicht vorkommen, zu denen also die betriebliche Ausbildung explizit nichts beitragen soll. Allerdings sind dazu die Ausführungen in den Rahmenlehrplänen der Berufsschule angesichts der ausgeprägten Leitfunktion der Technologie ebenfalls unbefriedigend. In den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans steht lapidar, dass mathematische, naturwissenschaftliche, technische Inhalte mit ökonomischen und ökologischen Aspekten integrativ zu vermitteln sind. Dann findet sich für den naturkundlichen Unterricht nur noch im Lernfeld „Warten technischer Systeme" der Hinweis, dass elektrische und physikalische Größen zu messen und zu berechnen sind. In dem Zusammenhang werden als Inhalte Größen im elektrischen Stromkreis und Ohmsches Gesetz genannt. Bezüge zur technischen Mathematik, wenngleich unspezifisch formuliert, gibt es immerhin mehrfach: So sollen die Schüler/-innen beim Fertigen von Bauelementen und Baugruppen wiederholt die notwendigen technologischen Daten bestimmen und die „erforderlichen Berechnungen" durchführen, dazu werden Werkzeug-, Maschinen-, Material-, Lohn- bzw. Montagekosten, Arbeitszeit- und Stückzahlberechnung, nämlich Fertigungskosten angegeben. Ansonsten sollen noch Berechnungen für Änderungsaufträge erfolgen und Kostenvoranschläge für das Instandhalten von technischen Systemen erstellt werden (KMK 2004).

Dementsprechend bzw. ähnlich dürftig fallen die diesbezüglichen Formulierungen in den zugehörigen **Schullehrplänen** aus. Dort sind eingangs im 1. Lernfeld als Lerninhalte „mathematische Grundlagen zur Berechnung technischer Größen" aufgeführt. Es sollen die technologischen und geometrischen Fertigungsdaten sowie Herstellungskosten ermittelt, vornehmlich die Fertigungsdaten und Maschinenparameter anhand von Tabellen, Diagrammen, Handbüchern, Nachschlagewerken, Fachbüchern bestimmt werden. Im Rahmen der elektro-pneumatischen Schaltungen sind die Kolbenkraft beim Ein- und Ausfahren, Widerstände und Stromstärken bei Reihen- und Parallelschaltung zu berechnen, das Ohmsche Gesetz ist anzuwenden. Die Lernenden haben Fertigungskosten, nicht zuletzt für kostengünstiges Fertigen zu berechnen, die Rüstzeit einer Produktionsanlage zu ermitteln, eine zielsichere Kalkulation eines Instandsetzungsaufwandes, von anfallenden Inspektions-, Reparatur- und Ausfallkosten vorzunehmen (vgl. z. B. BERUFSBILDENDE SCHULE 2004). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen werden in der Berufsschule also nicht mehr durchgängig, sondern im Gegensatz zum einstigen Fach Technische Mathematik (vergleichbar dem Technischen Zeichnen) nur noch sporadisch im spezifischen Anwendungsbezug behandelt. Das entspricht weder den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungsanforderungen gymnasialer Bildung noch erfüllt es die diesbezüglichen Studienvoraussetzungen.

Wie schon mehrfach im Zusammenhang mit dem berufsfachlichen Curriculum erwähnt, kommt es unter der Perspektive von Kommunikations-, Arbeits- und Lerntechniken und insofern ebenfalls bezüglich Wissenschaftspropädeutik und Studienrelevanz auf Zubringerleistungen der Berufsfeld übergreifenden oder allgemeinen Berufsschulfächer an. Vor allem der **Deutschunterricht** kann nach dem Rahmenlehrplan durchgängig **arbeitstechnisch-kommunikative Zuträgerfunktionen** erfüllen. In nahezu allen Lernfeldern sollen die Lernenden ihre Arbeitsergebnisse unter Anwendung verschiedener Kommunikations- und Präsentationstech-

niken, Visualisierungsformen sowie Nutzung moderner Medien dokumentieren und darbieten. Sie sollen selbst entwickelte Montage- und Prüfpläne, Fehlersuchstrategien, erstellte Prüf- und Überwachungsprotokolle, Fehleranalysen, ermittelte Messergebnisse, durchgeführte Besprechungen darstellen, reflektieren, interpretieren, diskutieren, bewerten. Über die Ergebnissicherung hinaus soll der Deutschunterricht ebenfalls bei der Erarbeitung der Resultate Kompetenz festigend und erweiternd wirken, indem die Berufsschüler/-innen technische Informationsquellen fachmännisch handhaben, Funktions-, Montage-, Prozess- oder Vorgangsbeschreibungen sachgerecht anfertigen, Bedienungsanleitungen, Inspektionsberichte, Abnahme- oder Übergabeprotokolle zweckgerichtet abfassen. Außerdem sollen sie versiert mit Mitarbeitern kommunizieren und Kundengespräche führen, nämlich Kundenaufträge, -vorgaben, -wünsche verstehen und dokumentieren sowie Lösungsvorschläge als Angebot ausarbeiten. Ferner sollen sie ihre berufsfachlichen Entscheidungen – z. B. über ausgewählte Werkstoffe oder Fertigungsverfahren – begründen und auf Kritik an ihrer Arbeit sachbezogen reagieren. Bei der Analyse, Planung, Organisation, Beurteilung von Projekten sollen sie den Projektfortschritt dokumentieren, den Verlauf festhalten und bewerten, die Ergebnisse auswerten und präsentieren, die Dokumente archivieren (KMK 2004, 34-48; PUKAS 2009b, 64, 65).

All das geben z. B. die geltenden niedersächsischen „Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Deutsch/Kommunikation in der Berufsschule und in den Berufsfachschulen“ mit ihren Zielformulierungen und Lerninhalten vor, insofern sie berufsspezifische Bezüge nahe legen und die drei **Kompetenzbereiche** enthalten, die in Anlehnung an die Standards der KMK (2003) für den Mittleren Bildungsabschluss strukturiert sind:

- Kommunikation aufnehmen, gestalten und reflektieren;
- Texte und Medienprodukte verstehen, bewerten und nutzen;
- Texte schreiben, gestalten und überarbeiten (NDS. KUMIN. 2008, 5-8).

Indes gehen die Deutsch-Richtlinien über diese **Instrumentalisierung für berufsfachliche Zwecke** hinaus, indem sie auf eine weiter reichende kritische Kommunikation setzen sowie Analyse und Interpretation literarischer Texte einbeziehen. Es kann allerdings nicht generell davon ausgegangen werden, dass der Deutschunterricht in der Berufsschule (schon) in diesem umfassenden Sinne vollzogen, emanzipatorisch oder gar integrativ in Verbindung mit den berufsfachlich zentrierten Lernfeldern gestaltet wird und insofern einer berufsbezogenen Studienqualifizierung der Berufsschüler/-innen auf angemessenem Sprachniveau entspricht (vgl. PUKAS 2006).

Um dem Bildungsauftrag der Berufsschule gerecht zu werden und den Anspruch der gesellschaftlich-politischen Implikationen im lernfeldorientierten Unterricht zu erfüllen, gilt es noch – nicht zuletzt im Hinblick auf die studienrelevanten Kompetenzen – sich mit den **Ansätzen und Möglichkeiten des Politikunterrichts** zu beschäftigen. Der Rahmenlehrplan der Industriemechaniker/-innen weist nur wenige sozio-ökonomische und politische Bezüge auf: Am häufigsten findet sich in dieser Beziehung in den Lernfeldern der Hinweis, dass der Arbeits- und Umweltschutz zu beachten ist. Durchweg sind auch ökonomische Belange zu

berücksichtigen, zum Teil sind sie im Zusammenhang mit Arbeitssicherheit, Gesundheitsschutz, rechtlichen Folgen von Instandhaltungsarbeiten, gesellschaftlichen Aspekten der Automatisierungstechnik oder ökologischen Gesichtspunkten aufgeführt. Im 4. Ausbildungsjahr soll schließlich ganzheitliches Lernen praktiziert werden, wozu die Berufsschüler/-innen Projektaufträge analysieren und Projekte unter lern- und arbeitsorganisatorischer, technischer, ökonomischer, ökologischer, sozialer Perspektive planen, durchführen, auswerten und beurteilen (KMK 2004, 34-48). Diese undifferenzierten Angaben in den Ziel- und Inhaltsformulierungen sind kaum hilfreich für die unterrichtliche Umsetzung und erst recht nicht für einen integrativen Technologie- und Politikunterricht, der nur ausnahmsweise stattfinden, aber für eine umfassende Studienqualifizierung durch berufliche Bildung wichtig sein dürfte (vgl. PUKAS 2009b, 58-64). Immerhin stehen z. B. in Niedersachsen fortschrittliche Rahmenrichtlinien für einen zeitgemäßen Politikunterricht zur Verfügung (vgl. NDS. KUMIN. 1994), jedoch erweist sich die Lernfeld bezogene Umsetzung als schwierig und langwierige Angelegenheit. Auch die überlieferte Problematik um die sogenannten „KMK-Elemente“ für den Lernbereich Wirtschafts- und Sozialkunde, die obligatorisch nach dem bisher nicht verhandelbaren „Abstimmungsprotokoll“ von 1972 in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen im Umfang von 40 Unterrichtsstunden in der Berufsschule zu vermitteln sind, was meist separat passiert, müsste noch vernünftig gelöst werden (vgl. PUKAS 2009a, 544-546).

Für die Unterrichtsfächer **Englisch, Religion und Sport** gibt es zur Persönlichkeits- und Allgemeinbildung sowie gesundheitlichen Ertüchtigung der Berufsschüler/-innen sinnvolle und wichtige Berufsschul-Rahmenrichtlinien wie z. B. in Niedersachsen (vgl. NDS. KUMIN. 2009b; 2010c; 2002), aber es steht für diese Fächer nicht einmal durchgängig eine Unterrichts-Wochenstunde für den gesamten Bildungsgang zur Verfügung. Vor allem Religions- und Sportunterricht werden oft auf das Minimum reduziert und nur in einem einzigen Halbjahr erteilt (und im Berufsschulabschluss-Zeugnis ausgewiesen), was auch mit dem Fachlehrermangel zusammenhängt. Bezüglich der Studierfähigkeit dürften sich vor allem Einbußen im Englischunterricht der Berufsschule negativ auswirken, jedoch wäre eine konsequente Fortführung des Religions- oder Ethikunterrichts sowie Sportunterrichts von der allgemeinbildenden Schule über die mehrjährige Berufsausbildung als generelle Studienvoraussetzung sinnvoll.

4 Ergänzung und Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung durch Bildungselemente bzw. Bildungsgänge in Fachoberschule und Berufsoberschule

Aus dieser Analyse der dualen Ausbildung der Industriemechaniker/-innen hinsichtlich der Voraussetzungen für ein Fachhochschul- und Hochschulstudium ist deutlich geworden, dass Defizite bei den wissenschaftspropädeutischen oder studienadäquaten Funktionsleistungen zu verzeichnen sind. Aus diesem Grund sind bis jetzt schon Bildungsgänge bzw. Bildungselemente installiert, die zusammen mit der dualen Ausbildung zum Hochschulstudium führen. Daher untersuchen wir als Nächstes den diesbezüglichen Hauptweg über die Fachoberschule

und Berufsoberschule und wählen dafür exemplarisch das Bundesland Niedersachsen aus, in dem der Verfasser einschlägige Erfahrungen gesammelt hat.

Der übliche berufsbezogene Bildungsgang zum Studium ist folgender: Wer eine duale Berufsausbildung abgeschlossen hat und den Mittleren Bildungsabschluss (Sek. I-Abschluss) besitzt, besucht anschließend die Klasse 12 der **Fachoberschule (FOS)** ein Jahr lang in Vollzeitform und erhält nach bestandener Abschlussprüfung die Fachhochschulreife (FHR). Will der- oder diejenige statt an einer Fachhochschule (FH) an einer Universität oder gleichwertigen Hochschule studieren, so wird noch die Klasse 13 der **Berufsoberschule (BOS)** absolviert und nach erfolgreichem (Prüfungs-) Abschluss die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife erworben, wobei das Abitur bestimmte Standards in einer zweiten Fremdsprache voraussetzt. Damit die FOS (Kl. 12) ihre Absolventen befähigt, mit einer fachlichen Schwerpunktbildung ihren Bildungsweg an einer FH fortzusetzen, werden die Schüler/-innen z. B. in Niedersachsen mit 18 Wochenstunden in Deutsch, Pflichtfremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaft, Politik, Sport, Religion sowie mit 12 Stunden im Berufsbezogenen Lernbereich (NDS. KUMIN. 2011b, 33) nach der Rahmenvereinbarung der KMK (2010a) unterrichtet. Zur Befähigung, den Bildungsweg mit fachlicher Schwerpunktsetzung in den Studiengängen einer Hochschule fortzusetzen, umfasst die BOS (Kl. 13) in Niedersachsen im berufsübergreifenden Lernbereich einen Unterricht mit 19 Wochenstunden in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Politik, Religion, Wirtschaftslehre sowie mit 11 Stunden im berufsbezogenen Lernbereich (NDS. KUMIN. 2011b, 35). Nach den KMK-Rahmenvereinbarungen (KMK 2010a; 2010b) können die Länder das Unterrichtskontingent für die Kl. 12 und 13 sowohl in der FOS als auch in der BOS, also in jeweils einer Schulform anbieten, sodass die FHR-Prüfung entfallen kann.

Was den dual Ausgebildeten in der FOS und BOS (Kl. 12 + 13) an ergänzenden Lernleistungen für den Eintritt ins Fachhochschul- und Hochschulstudium abgefordert wird, ist nicht nur vom zeitlichen Umfang und Arbeitsaufwand her, sondern gleichfalls vom inhaltlichen Anspruch und Kompetenzniveau beträchtlich. Die **FOS** orientiert sich am Kompetenz-Modell der KMK für die Berufsschule, soll also Fach-, Human-, Sozialkompetenz einschließlich Methoden-, Kommunikations-, Lernkompetenz vermitteln. Insofern ist sie ebenfalls der **Handlungsorientierung** verpflichtet und soll unter dem Aspekt der Berufsorientierung an die beruflichen bzw. betrieblichen Erfahrungen der Lernenden anknüpfen. Unter dem Gesichtspunkt der **Studienorientierung** soll sie sich nach den Prinzipien von Wissenschaft ausrichten und komplexe theoretische Erkenntnisse sowie vielschichtige Zusammenhänge erschließen. Das ist grundsätzlich an den Bildungsstandards für das Abitur ausgerichtet und lässt sich mit den Lernanforderungen im Beruflichen Gymnasium messen. Im berufsbezogenen Lernbereich der FOS werden im Umfang von 200 Unterrichtsstunden **Technikgrundlagen** erarbeitet, indem komplizierte technische Unterlagen auszuwerten und zu erstellen, Produktionsprozesse nach wirtschaftlichen Kriterien zu analysieren, statische Systeme zu untersuchen, Projekte zu managen sind. Mit 280 Unterrichtsstunden sind **Technikschwerpunkte** auszusuchen und zu behandeln**:** wie u. a. Werkstoffe auswählen und prüfen, Bauteile dimensionieren, Produkte wirtschaftlich fertigen, technische Prozesse automatisieren, Gleich- und Wechselstrom-

systeme untersuchen und dimensionieren, technische Probleme rechnergestützt lösen, Energieressourcen schonen. All das geht über das Berufsschulniveau hinaus, ist im Einzelnen systematisch angelegt, an technisch-naturwissenschaftlichen Wirkzusammenhängen und -prinzipien orientiert, auf die mathematische Durchdringung technischer Systeme festgelegt. Beispielsweise haben die Schüler/-innen Organisationstypen industrieller Fertigung und Kalkulationsmethoden zu unterscheiden, Fertigungsverfahren zu vergleichen, Kräftesysteme und Lagerarten zu analysieren, Kräfte und Momente an Bauteilen zu berechnen, Belastungs- und Beanspruchungsarten zu beurteilen, Logikpläne und Weg-Schritt-Diagramme zu entwerfen, Lösungen mit Simulationsprogrammen zu optimieren, multimediale Präsentationen vorzunehmen oder Konfliktmanagement zu praktizieren (NDS. KUMIN. 2009a). Im **Unterrichtsfach Technik der BOS** wird das anspruchsvolle Technologie-Programm fortgesetzt, insofern dort die Lerngebiete „Informationstechnik, Technische Prozesse, Technik/Naturwissenschaften“ mit 360 Unterrichtsstunden durchzunehmen sowie Projekte über alle drei Bereiche mit 80 Stunden durchzuführen sind. Die angewandte Mathematik ist dabei durchgängig integriert mit Vektorrechnung, Differential- und Integralrechnung, Berechnungen am Bohrschen Atommodell, während Atom- und Quantenphysik sowie organische Chemie die naturwissenschaftlichen Grundlagen festigen und erweitern (NDS. KUMIN. 1997a). Es handelt sich um eine theoretische Überhöhung des berufsfachlichen Berufsschul-Curriculums und die Schaffung abituradäquater Voraussetzungen für ein Technikstudium.

Hinsichtlich der engen fachlichen Verflechtungen von Technologie, Physik und Chemie (etwa bei den elektro- und informationstechnischen Grundlagen) werden die Naturwissenschaften in der BOS nicht separat ausgewiesen. Demgegenüber sollen in der **FOS im Fach „Naturwissenschaft“** grundlegende Fach- und Methodenkompetenzen, die Disziplinen Biologie, Chemie, Physik übergreifend, erworben, nämlich Einblick in fundamentale naturwissenschaftliche Arbeits- und Denkweisen wie Entwicklung klarer Begriffe, folgerichtige Gedankenführung, systematisches, induktives, deduktives, gelegentlich heuristisches Vorgehen gewonnen werden. Dazu werden einschließlich Experimenten die folgenden Lernfelder mit 80 Unterrichtstunden konsequenter als in der Berufsschule abgearbeitet:

- Fachrichtungsbezogene naturwissenschaftliche Phänomene beschreiben und analysieren,
- Naturwissenschaftliche Modelle fachrichtungsbezogen nutzen,
- Komplexe Zusammenhänge analysieren und darstellen (NDS. KUMIN. 2010a; vgl. KMK 2001, 6).

In **Mathematik** sind in Kl. 12 der FOS die Lerngebiete „Ganzrationale Funktionen, Differenzial- und Integralrechnung“ sowie optional „Analytische Geometrie, lineare Algebra, Trigonometrische Funktionen“ u. a. mit 160 U.-Std. zu absolvieren (NDS. KUMIN. 2006a). In Kl. 13 der BOS werden 240 U.-Std. Lerngebieten wie „Exponentialfunktionen, Gebrochen rationale Funktionen, Stochastik“ sowie auf einer höheren Ebene mathematischen Lerngebieten aus Kl. 12 gewidmet (NDS. KUMIN. 2007; vgl. 2011b, 13-18). Hierzu trägt die Berufsschule bislang höchstens ansatzweise bei und die aktuell beklagten Mathematik-Defizite bei Studienanfängern der MINT-Fächer (vgl. z. B. KAUNE 2012) können auf dem beruf-

lichen Bildungsweg bestenfalls in FOS und BOS ausgeglichen werden; allerdings gehören hier auch die Anforderungen der Hochschulen auf den Prüfstand.

Die Differenzen zwischen berufsübergreifendem Lernbereich der Berufsschule einerseits, zu dem die Betriebsausbildung nur verhältnismäßig geringfügig beiträgt, sowie den Fächern Deutsch, Fremdsprache, Politik/Wirtschaftslehre, Sport, Religion der FOS und BOS andererseits fallen ebenfalls deutlich aus. Im Fach **Deutsch** der **FOS (Kl. 12)** sind die Lerngebiete zwar thematisch auf die Kompetenzbereiche der Berufsschul-Richtlinien abgestimmt, jedoch auf einem wesentlich höheren Komplexitätsniveau angesiedelt und weisen eine größere inhaltliche Breite und Tiefe sowie Vielfalt auf, was Lern- und Arbeitsformen, Rede- und Gesprächsformen sowie rhetorische Elemente, multimediale Präsentationstechniken, Analyse komplizierter Sachtexte, schlüssige und folgerichtig aufgebaute Argumentation, untersuchende, erörternde, gestaltende Schreibformen, vielschichtige Interpretation von Literatur betrifft. Kennzeichnend ist ein erweiterter Kommunikations- und Textbegriff, der pragmatische und fiktionale Texte, Medienprodukte und ästhetische Dichtung bis hin zu epischer, lyrischer, dramatischer Literatur umfasst und Wirkzusammenhänge erschließt. 160 Unterrichtsstunden bzw. 4 Wochenstunden stehen dafür zur Verfügung (NDS. KUMIN. 2006b). In der **BOS (Kl. 13)** sind es zudem 200 Unterrichtsstunden oder 5 Wochenstunden Deutschunterricht, in denen besonders als Zuarbeit für Fächer bzw. Lerngebiete übergreifenden Projektunterricht

- der mündliche Sprachgebrauch in komplexen Zusammenhängen trainiert und weiter gefestigt wird wie z. B. in Fachtextauswertungen und im Fachvortrag aus dem berufsbezogenen Lernbereich;
- Texte und Medienprodukte vertieft bearbeitet, verglichen, kritisch hinsichtlich Informationsgehalt, Gestaltungsmittel, Wirkungsweisen erörtert werden, wobei literarische Texte auch aus historischer Perspektive zu interpretieren sind;
- Texte und Medienprodukte unter Verwendung von Fachbegriffen und gezielten sprachlichen Gestaltungsmitteln überarbeitet und adressatenbezogen entworfen werden;
- Möglichkeiten und Grenzen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs, Sprachvarianten der deutschen Gegenwartssprache; Kommunikationstheorien wie das Performanzmodell untersucht werden (NDS. KUMIN. 2011c; vgl. 1997b, 1-7).

Soweit kann die Reflexion und Gestaltung der (Mutter-) Sprache in der Berufsschule selbst bei einer kräftigen Aufstockung der Unterrichtszeit nicht gehen und man kann sich fragen, ob es für ein Studium der MINT-Fächer vertretbar ist, auf die intensivere Betrachtung und Interpretation der ästhetischen Literatur zu verzichten. Unter dem Aspekt der **umfassenden Persönlichkeitsbildung und Studierfähigkeit** bleibt die zielgerichtete Beschäftigung mit der schöngeistigen Literatur gefordert, denn die poetische Sprachfunktion erschließt sich nicht aus dem Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten.

Im **Englischunterricht der FOS und BOS** werden die am Europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen orientierten Kompetenzbereiche der Berufsschule

- Mitteilungen in der Zielsprache verstehend aufnehmen (Rezeption),
- Zusammenhängende Mitteilungen versprachlichen (Produktion),
- Zielsprachlich gesteuerte Interaktionen bewältigen (Interaktion),
- Als Bindeglied zwischen Kommunikationspartnern auftreten (Mediation)

aufgenommen, um den allgemein sprachlichen Wortschatz zu festigen und zu erweitern sowie den spezifischen Fachwortschatz zu vertiefen und zu verfeinern. Dies geschieht jeweils auf höheren Niveaustufen mit 160 Unterrrichtsstunden in der FOS und 200 Stunden in der BOS (NDS. KUMIN. 2006c; 2010d), während der Englischunterricht in der dreieinhalbjährigen Berufsschulzeit maximal 120 Stunden umfasst (NDS. KUMIN. 2009b). Dort sollen zwar auch komplexe Texte erschlossen und berufsbereichstypische Sprachsituationen gemeistert werden, dies bleibt jedoch deutlich hinter den englischsprachigen Anforderungen an berufsorientierte Lerninhalte sowie Gegenstände der Landeskunde und besonders Literatur in der FOS und BOS zurück, deren Leistungen in der ersten Fremdsprache die Abiturstandards erreichen und geeignete Studienvoraussetzungen auf diesem Gebiet gewährleisten dürften.

Sowohl für den Politikunterricht als auch den Religionsunterricht in der FOS und BOS gelten in Niedersachsen jeweils dieselben Rahmenrichtlinien und didaktischen Prinzipien, die für die Berufsschule maßgeblich sind. Das bereits in der Berufsschule verpflichtende Lernfeld „Demokratie gestalten und vertreten“ ist auch für den **Politikunterricht in der FOS und BOS** obligatorisch, allerdings auf den höheren Niveaustufen 4 und 5. In der Berufsschule geht es auf den Niveaus 2 und 3 um die Kenntnis und Ausübung der Grundrechte, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der repräsentativ-parlamentarischen Demokratie, das demokratische Miteinander in der Schule, den demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, Gefahren für die freiheitlich-demokratische Grundordnung und Konfliktanalyse. In der FOS und BOS werden staatliche Grundordnungen verglichen und aufgrund von Demokratietheorien charakterisiert, gesellschaftlicher Wandel und politische Kontroversen beurteilt und problematisiert, politische Strategien zur Demokratiesicherung diskutiert und mit politikwissenschaftlichen Kategorien reflektiert, während in allen Fällen die Lernfortschritte sowie die eigene Lernentwicklung zu überdenken und zu prüfen sind (vgl. NDS. KUMIN. 2011a). Bei einer Ausweitung des Politikunterrichts in der Berufsschule über eine Wochenstunde hinaus etwa durch Integration in den Berufsfeldunterricht wäre durchaus denkbar, hier auch höhere Niveaustufen (vgl. DQR 2011) zu erreichen, die als abituradäquate Leistungen in Frage kommen Prinzipiell kann das ebenfalls für den **Religionsunterricht** in Berufsschule, FOS und BOS angenommen werden, wenngleich die berufsfeldspezifischen Bezüge zu den religionspädagogischen Belangen schwieriger herzustellen sind, was die Niveaustufen 3 und 4 der Lernfelder „A. Den Menschen aus christlicher Perspektive wahrnehmen, B. Religiöses Leben deuten, C. Verantwortungsbewusst handeln“ betrifft (vgl. NDS. KUMIN. 2010c).

5 Fazit: Empfehlungen und Maßnahmen für einen angemessenen Hochschulzugang beruflich Qualifizierter

Abschließend gilt es zu eruieren, welches Fazit sich aus dieser Analyse der dualen Ausbildung der Industriemechaniker/-innen hinsichtlich der Studienvoraussetzungen und der Anschlussleistungen in FOS und BOS ergibt und was für eine Verbesserung der Lage möglich erscheint und sich als sinnvoll erweist, um gemäß unserer Zielvorstellung mehr beruflich Qualifizierten als den bisher knapp 2 % (vgl. BRINKMANN u. a. 2012, 10) einen gerechten und annehmbaren Zugang zur Hochschule zu gewährleisten.

5.1 Lösungsansätze für einen zeitgemäßen und integrativen Deutsch- und Politikunterricht in der Berufsschule

Wie sich zeigt, erweisen sich der Deutsch- und Politikunterricht in der Berufsschule wichtig für die Verwirklichung des Lernfeldkonzepts in der modernen Berufsausbildung mit dem Aufbau von Handlungskompetenz als Fach-, Human und Sozialkompetenz einschließlich Methoden- und Lernkompetenz und damit auch als Voraussetzung für die Befähigung zu einem Fachhochschul- und Hochschulstudium. Jedoch gerade in diesen Lernbereichen haben wir inhaltliche Lücken und Umsetzungsschwierigkeiten festgestellt, sodass wir als eine Konsequenz unserer Untersuchung einige Lösungsansätze für einen zeitgemäßen und integrativen Deutsch- und Politikunterricht in der Berufsschule aufführen und dabei von den Erfahrungen des Verfassers als Berufsschullehrer, didaktischer Koordinator und Schulreformer im Land Niedersachsen ausgehen (vgl. PUKAS 2009a, bes. S. 544 ff.).

Was die Rolle des **Deutschunterrichts in der Berufsschule** und seine **Instrumentalisierung** für berufsfachliche Zwecke und gleichfalls als allgemeine Lerntechnik nicht zuletzt für Studienbelange betrifft, so hat der Verfasser zur inhaltlichen Strukturierung und Ausfüllung sowie unterrichtlichen Umsetzung des Rahmenlehrplans der Industriemechaniker/-innen Vorschläge zum Umgang mit technischen Informationsquellen, zu Techniken der Stoffermittlung, Techniken des informativen Schreibens, zur Förderung der mündlichen Kommunikation und Ergebnispräsentation unterbreitet (PUKAS 2009b, 65, 66; vgl. 2008, bes. 54 ff.). Darüber hinaus plädiert der Verfasser für eine **emanzipatorische Funktion** des Deutschunterrichts zur Unterstützung von Human- und Sozialkompetenz und empfiehlt

- ein umfassendes Kommunikationsmodell für Gesprächs- und Textanalysen im gesellschaftlichen Kontext und mit Bezug auf die Interessenlagen von Autor und Empfänger (vgl. PUKAS 2008, 136-138),
- die Gestaltung entsprechend problembezogener Erörterungen und kontroverser Diskussionen,
- einen gesellschaftskritisch angelegten Literaturunterricht mit Bezug auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt (PUKAS 2009b, 67, 68; vgl. 2006),

womit sich abituradäquate Leistungen und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen in der Berufsschule anbahnen lassen.

Für einen **integrativen und Lernfeld bezogenen Politikunterricht** geben sowohl die progressiven bisher gültigen als auch die neuen ab 01.08.2012 geltenden fortschrittlichen niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach Politik in den beruflichen Schulen (vgl. NDS. KUMIN. 1994; 2011a) einen geeigneten curricularen Rahmen ab. Und zwar liegt das in folgenden **Strukturelementen** begründet:

- Komplexer dreidimensionaler Politikbegriff nach Formen, Inhalten, Prozessen;
- Leitidee der Gestaltungskompetenz und Handlungsorientierung;
- Didaktische Prinzipien: Problem-, Arbeits- und Berufsorientierung, aktueller und zukünftiger Lebensweltbezug der Lernenden, exemplarisches Prinzip, Verpflichtung zur Kontroversität;
- Kompetenzorientierung als Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) nach Niveaustufen mit Bezug auf den Europäischen (EQR) und Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR);
- Methoden des realen und simulativen Handelns und forschenden Lernens (handlungsbezogenen Politikunterrichts);
- Inhaltliche Offenheit durch verpflichtende und optionale Lernfelder mit auf Niveaustufen vorgegebenen Kompetenzen (vgl. DQR 2011).

Die Rahmenrichtlinien gelten für alle Formen der beruflichen Schulen in Niedersachsen, wobei eine jeweils unterschiedliche Zuordnung der **sieben Lernfelder** erfolgt: „1. Eigene Lebenskonzepte entwickeln und andere respektieren, 2. Interessen in Schule und Betrieb wahrnehmen, 3. Medien kritisch reflektieren und nutzen, 4. Verantwortungsvoll wirtschaften, 5. Demokratie gestalten und vertreten, 6. In Europa arbeiten und leben, 7. Welt im Wandel mitgestalten“. Als Zeitrichtwert sind pro Lernfeld 20 Unterrichtsstunden veranschlagt und für den Politikunterricht muss während der gesamten Ausbildung in einem Bildungsgang mindestens eine Wochenstunde zur Verfügung stehen (NDS. KUMIN. 2011a; vgl. PUKAS 2009a, 37-51). Wenn sich die anderen Bundesländer diese Richtlinien zum curricularen Vorbild nähmen, dann könnte die kulturföderalistische Umsetzung sinnvolle Lösungsvarianten liefern.

Zur **Anwendung eines solchen progressiven, umfassenden Konzepts** ist der Einzelne meist überfordert und auf die Teamarbeit mit den Fachkollegen angewiesen. Wenn Berufsschullehrer/-innen als Politiklehrer/-innen in großen Berufsschulen oder Berufsschulzentren zusammenarbeiten und wirkungsvolle Fach- und Lernbereiche bilden, dann können sie variable Methodenkonzepte entwickeln und unter Einsatz geeigneter moderner Medien durchaus einen anspruchsvollen Politikunterricht an Berufsschulen gestalten (vgl. PUKAS 2009a, 543-549, 553, 554). Sie könnten auch sozio-ökonomische und gesellschaftlich-politische Lerninhalte als Unterrichtsprinzip, z. B. bei den didaktischen Jahresplanungen von fächerübergreifenden Teams, in den technologischen Lernfeldunterricht einbringen, was bislang kaum stattfindet, jedoch für die Überwindung von Schubladendenken und trägem Wissen sowie als Studienvoraussetzung wichtig ist. Denn nach Transferforschungs-Befunden ist nicht zu erwarten, dass technische Intelligenz automatisch in sozio-kritisches Denken umschlägt, sondern als didakti-

sche Konsequenz sind die berufsfachlichen Lerninhalte von vornherein in den gesellschaftlich-politischen Kontext einzubinden (vgl. PUKAS 2001, 322-324). Dazu hat beispielsweise der Verfasser im Zusammenhang mit dem Rahmenlehrplan der Industriemechaniker/-innen grundlegende programmatische Orientierungs- und Strukturierungsschwerpunkte formuliert:

- die Antinomie „Wirtschaftlichkeit versus Sicherheit“ als fundamentales Spannungsverhältnis oder Dilemma der Konstruktions- und Fertigungstechnik sowie Instandhaltung der Produktionsanlagen und gleichfalls als politische Grundkategorie dargelegt,
- den Arbeits- und Umweltschutz als umfassende berufsfeldbezogene Umweltbildung beschrieben,
- soziale Aspekte der Automatisierungstechnik im gesellschaftskritischen Kontext aufgezeigt und auf diesbezügliche Didaktikansätze und -modelle verwiesen (PUKAS 2009b, 58-64).

Auch für die bei der Lehrplananalyse angesprochene Problematik der **„KMK-Elemente“** für den Lernbereich Wirtschafts- und Sozialkunde lässt sich eine integrative Lösung finden. Nachdem die KMK (2008a) bei der Neufassung der „Elemente“ die umstrittenen Lernziele entfernt hat, die Prüfungen reformiert und offener gestaltet werden, können und sollten die Berufsschullehrer/-innen in Kooperation mit Betrieben und Kammern die prüfungsrelevanten Unterrichtsgebiete kompetenzorientiert und emanzipatorisch im Sinne der politikdidaktischen Grundsätze sowie eingebettet in die anderen Lernfelder umsetzen (vgl. PUKAS 2009a, 57), womit außerdem dem Anspruch der Gleichwertigkeit mit der gymnasialen Allgemeinbildung und einer bündigen Studienqualifikation besser entsprochen wird.

5.2 Gestaltungsvorschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen

Im bestehenden **konsensbestimmten Organisationsrahmen** sollte als erstes den Ausbildungsabsolventen mit Hauptschulabschluss durch den Berufsschulbesuch und eine angemessene Förderung im Fach Englisch – etwa mit binnen differenzierter Kurskonzeption auf unterschiedlichen Niveaustufen – der Mittlere Bildungsabschluss (vgl. NDS. KUMIN. 2004) und damit der Anschluss an die weiter führenden beruflichen Schulen, vornehmlich FOS und BOS, grundsätzlich ermöglicht werden. FOS und BOS sollten in allen Bundesländern installiert werden; statt beider Schulformen wäre ein Angebot der Kl. 12 und 13 in jeweils FOS oder BOS optimal, damit die FHR-Prüfung ggf. (wie im Gymnasium) entfallen kann. Die Möglichkeit, durch Zusatzkurse für besonders Leistungsfähige während der Ausbildung und des Schulbesuchs Zertifikate und Abschlüsse vorzeitig zu erlangen, sollte erhalten bleiben. Abgesehen davon, dass sich dies auch berufsfeld- und schulübergreifend nicht überall organisieren lässt, gelangen auf diesem Weg infolge der enormen Lernanstrengungen und Belastungen nur relativ wenige zum Hochschulstudium. Statt des additiven Bildungsganges zur akademischen Ausbildung wäre eine **Doppelqualifizierung** in einem integrativen Ausbildungsweg wünschenswert (vgl. FROMMBERGER 2012c, 6), was bisher nur vereinzelt bei schulischen Berufsausbildungen gelungen und sonst an der schwierigen Einbeziehung der betrieblichen Ausbildungskomponente gescheitert ist (vgl. PUKAS 2009a, 116, 117, 221).

Die Gleichwertigkeit und Anschlussfähigkeit von beruflicher und allgemeiner sowie hochschulischer Bildung sind nicht nur zu fordern, sondern durch eine **Optimierung der dualen Ausbildung** zu verwirklichen. Um die wissenschaftspropädeutischen oder studienadäquaten Funktionsleistungen zu steigern, muss das Lernfeldkonzept curricular durch eine umfangreichere Integration der naturwissenschaftlichen, mathematischen, sozio-ökonomischen und -politischen sowie sprachlichen Lerninhalte realisiert werden. Dazu muss die Berufsschule zum gleichberechtigten Dualpartner aufgewertet werden, indem die Berufsschulleistungen der Auszubildenden voll anerkannt und die Mitwirkungsrechte der Berufsschullehrer/-innen gebührend berücksichtigt werden. Vor allem muss jedoch der **Berufsschulunterricht auf zwei volle Berufsschultage** mit 16 Unterrichtswochenstunden aufgestockt und im Ganztagsunterricht organisiert werden, damit für den Politik-, Deutsch- und Englischunterricht durchgängig zwei Wochenstunden sowie für Religion und Sport eine Stunde zur Verfügung stehen, integrativer Lernfeldunterricht und fächerübergreifende Projekte in günstiger Lernatmosphäre durchgeführt werden können. Eine Voraussetzung dafür ist gleichfalls die grundständige Ausbildung von genügend Berufsschullehrerinnen und -lehrern, die neben der beruflichen Fachrichtung die erforderlichen affinen und nichtaffinen Zweitfächer studiert haben (vgl. PUKAS 2009a, 482, 574). Wenn dies hinreichend umgesetzt wird, dann werden die Absolventen der dualen Berufsausbildung besser als bisher auf ein Fachhochschul- und Hochschulstudium vorbereitet sein und es stellt sich die Aufgabe zu prüfen, wieweit dies bei der bisherigen Kompetenzvermittlung in FOS und BOS berücksichtigt werden und eine Verkürzung des Bildungsganges – möglicherweise bis maximal ein Jahr – erfolgen kann. Dieses Anliegen ist auch im Hinblick auf den reduzierten Gymnasialbesuch bis zum Abitur berechtigt, wobei geklärt werden muss, was dort als Hochschulzugangsleistungen entfallen soll – abgesehen davon, dass dieser Trend wegen der Stresszunahme und Überforderungsgefahr einerseits und der Verlängerung der Lebensarbeitszeit andererseits sich als kontraproduktiv erweisen könnte und einer verlässlichen Überprüfung bedarf. Mein Vorschlag ist, die allgemeine Hochschulreife von der **zweiten Fremdsprache als Obligo** zu entkoppeln, denn diese kann entsprechend der spezifischen, oft kaum vorhersehbaren Bedürfnisse durchaus später (im Studium, in Sprach- und Crashkursen) erlernt werden. Gleichzeitig würden für die beruflich Qualifizierten eine tradierte Allgemeinbildungshürde beseitigt und die Studienberechtigung sinnvoll erweitert werden.

Wenn zwar in der berufsbildungstheoretischen Diskussion und aufgrund der vorliegenden Analyse nicht zur Disposition steht, dass in der Berufsbildung auf der Basis berufsfachlicher Inhalte und arbeitsprozessbezogener Kompetenzen Studierfähigkeiten entwickelt werden können (vgl. FROMMBERGER 2012c, 5, 6), so erscheint u. E. für eine umfassende Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter der vollständige Verzicht auf das allgemeinbildende Ergänzungsangebot aus FOS und BOS nicht angebracht. Aber anhand unserer Feststellungen ergibt sich, dass berufliche Basisleistungen aus der dualen Ausbildung auf die Studienqualifikation für einen gerechteren Hochschulzugang angerechnet werden können und sollten. Unter Heranziehung der Erfahrungen in den dualen Studienangeboten gilt es zu prüfen, wieweit infolge der **Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung** die Studiengänge für eine Berücksichtigung der in der Berufsausbildung angeeigneten Fach- und Hand-

lungs- sowie Sozialkompetenzen geöffnet werden können. Schließlich hat die KMK (2008b) eine grundsätzliche Anrechnungsbasis für außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen, sodass es naheliegend und geboten erscheint, ein entsprechendes Fachrichtungs- bzw. Technikstudium für dual ausgebildete Studienbewerber zu verkürzen (bis zu einem Jahr wäre m. E. zu veranschlagen). Auf diese Weise könnte auf breiter Ebene ein attraktiver beruflich geprägter akademischer Bildungsgang entstehen, der auch vorzugsweise für das Studium der beruflichen Fachrichtung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern in Frage kommt.

Literatur

BERUFSBILDENDE SCHULE (2004) – BBS 5 Otto-Brenner-Schule Region Hannover: Lernfeldstrukturierte Lehrpläne Industriemechaniker, hektogr. Manuskr., Hannover.

BONZ, B./ KOCHENDÖRFER, J./ SCHANZ, H. (Hrsg.) (2009): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer – Möglichkeiten der Integration. Berufsbildung konkret Bd. 9. Baltmannsweiler.

BRINKMANN, K./ RUDKOWSKI, T./ SCHLIMPER, A. (2012): Mit beruflicher Qualifikation an die Hochschule – Informations-, Vorbereitungs- und Begleitangebote an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: berufsbildung 66, H. 136, 10-12.

DGB (1993) zum Berufsbildungsbericht: Mit Berufsbildung gegen Ausländerhass und Rechtsextremismus – Soziale Einheit in Deutschland verwirklichen – Recht auf Bildung in Europa durchsetzen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, o. Jg., H. 3, 58-68.

DQR (2011) – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Gesamtdokument, verabschiedet vom AK DQR am 22.03.2011: Online: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Bildungspolitik/DQR_Gesamtdokument_110322.pdf (25-10-2012).

FROMMBERGER, D. (2012a): Didaktisch-curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, 66, H. 133, 4-7.

FROMMBERGER, D. (2012b): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 2, 169-193.

FROMMBERGER, D. (2012c): Berufsqualifizierung und Akademisierung – Wege und Brücken zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: berufsbildung 66, H. 136, 4-6.

GEHLERT, B. (2012): DQR – amputiert, aber lauffähig. In: Die berufsbildende Schule, 64, H. 4, 107.

KAUNE, J. (2012): Hannovers Uni-Präsident verlangt Mathe-Nachhilfe. „Defizite zu hoch“: Kommt jetzt das Vorsemester für Schulabgänger? In: HAZ Nr. 180 vom 03.08.2012, 1.

KMK (1991) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der

KMK Nr. 323 vom 15.03.1991. Online: http://www.kmk.org/doc/beschl/rvbs91-03-15.pdf (29-03-2005).

KMK (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe – II B 1 – Bonn.

KMK (2001): Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Beschluss Nr. 469.1 der KMK vom 05.06.1998 i. d. F. vom 09.03.2001, Bonn.

KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der KMK vom 04.12.2003, Bonn.

KMK (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/-in. Beschluss der KMK vom 25.03.2004.

KMK (2008a): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluss der KMK vom 07.05.2008. In: NDS. KUMIN. 2011a, 22-24.

KMK (2008b): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der KMK vom 28.06.2002 i. d. F. vom 18.09.2008, Bonn.

KMK (2010a): Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 01.10.2010, Bonn.

KMK (2010b): Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule. Beschluss der KMK vom 25.11.1976 i. d. F. vom 03.12.2010, Bonn.

KÖPKE, A. (1994): Hochschulzugang ohne Abitur – Warum eigentlich nicht? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, o. Jg., H. 6/7, 139-142.

LORIG, B./ PADUR, T./ BRINGS, C./ SCHREIBER, D. (2012): Kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen – was ändert sich? In: berufsbildung, 66, H. 133, 8-11.

MÜNK, D. (2012): Deadman Talking: Anmerkungen zur Akademisierung der Berufsbildung. In: berufsbildung, 66, H. 136, 2, 3.

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (1994): Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Politik in berufsbildenden Schulen. Hannover.

NDS KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (1997a): Curriculare Vorgaben für das Unterrichtsfach – Technik – der Berufsoberschule in der Fachrichtung Technik, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (10-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (1997b): Curriculare Vorgaben für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch, Mathematik der Berufsoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (10-08-2012)

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2002): Rahmenrichtlinien für das Fach Sport an Berufsschulen und Berufsfachschulen, Hannover. Online: http://www.nibis.ni.schule.de/haus/dez3 (16-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2004): Handreichungen zur Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (16-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2006a): Rahmenrichtlinien für das Fach Mathematik in der Fachoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (14-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2006b): Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Fachoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (15-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2006c): Rahmenrichtlinien für das Fach Englisch in der Fachoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (16-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2007): Rahmenrichtlinien für das Fach Mathematik in der Berufsoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (13-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2008): Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Deutsch/Kommunikation in der Berufsschule und in den Berufsfachschulen, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (15-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2009a): Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Lernbereich in der Fachoberschule Technik, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (10-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2009b): Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Englisch/Kommunikation in der Berufsschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (16-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2010a): Rahmenrichtlinien für das Fach Naturwissenschaft in der Klasse 12 der Fachoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (10-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2010b): Rahmenrichtlinien für das Fach Mathematik in der Fachoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (13-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2010c): Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion in der Berufseinstiegsschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (16-08-2012).

NDS. KUMIN. (Hrsg.) (2010d): Rahmenrichtlinien für das Fach Englisch in der Berufsoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (16-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2011a): Rahmenrichtlinien für das Fach Politik in der Berufseinstiegsschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule, im Beruflichen Gymnasium – Einführungsphase. Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (18-07-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2011b): Ergänzende Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen (EB-BbS), RdErl. d. MK vom 10.06.2009, geändert durch RdErl. vom 05.10.2011, PDF-Lesefassung.doc vom 04.11.2011. Online: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1986&article_id=6456&_psmand=8 (06-08-2012).

NDS. KUMIN. (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM) (Hrsg.) (2011c): Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Berufsoberschule, Hannover. Online: http://www.bbs.nibis.de (17-08-2012).

PUKAS, D. (1999): Das Lernfeld-Konzept im Spannungsfeld von Didaktik-Relevanz der Berufsschule und Praxis-Relevanz der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, H. 1, 84-103.

PUKAS, D. (2001): Die curriculare Integration von berufsfachlicher und allgemeiner Bildung – eine tradierte und aktuelle Problematik der Berufsschule im Berufsfeld Metalltechnik. In: PAHL, J. P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen – Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß, 301-337.

PUKAS, D. (2006): Dichtung und Arbeitswelt – Hochliteratur im Deutschunterricht beruflicher Schulen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 54, H. 4, 585-599.

PUKAS, D. (2008): Lernmanagement – Einführung in Lern- und Arbeitstechniken. 3. akt. Aufl., Rinteln.

PUKAS, D. (2009a): Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule zwischen demokratisch-emanzipatorischem Anspruch und sozio-ökonomischem Gestaltwandel in Deutschland: Eine sozial-historische Untersuchung mit Schwerpunkt um die Jahrhundertwende 2000. Hamburg.

PUKAS, D. (2009b): Gesellschaftlich-politische und sprachlich-kommunikative Implikationen von Lernfeldern des Berufsfeldes Metalltechnik am Beispiel Industrie- und Konstruktionsmechaniker/-innen. In: BONZ/ KOCHENDÖRFER/ SCHANZ (Hrsg.): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer – Möglichkeiten der Integration. Berufsbildung konkret Bd. 9. Baltmannsweiler, 56-70.

RAUNER, F. (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, H. 3, 424-446.

RAUNER, F. (2012): Lernfelder als Dreh- und Angelpunkt für eine moderne Berufsbildung – ein gescheitertes Reformprojekt? In: berufsbildung, 66, H. 134, 15-17.

VERORDNUNG (2004): VO über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen – Industriemechaniker/-in vom 09.07.2004. In: BGBl I vom 13.07.2004, 1502 nebst Rahmenlehrplan (Beschluss der KMK vom 25.03.2004). Bielefeld.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

PUKAS, D. (2012): Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/pukas_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor

Dr. DIETRICH PUKAS

Lehnhast 40, 31542 Bad Nenndorf

E-mail: dietrichpukas (at) t-online.de

Homepage: www.dietrichpukas.de

Anna ROSENDAHL & Manfred WAHLE
(Universität Duisburg-Essen)

Annäherungsstrategien der berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor: Chancen und Barrieren am Beispiel des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW)

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/rosendahl_wahle_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@

www.bwpat.de

ABSTRACT (ROSENDAHL/ WAHLE 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/rosendahl_wahle_bwpat23.pdf

Die berufsbildende Schule steht vor großen Herausforderungen. Dazu gehören u.a. der prognostizierte Schülerrückgang im Prozess des demografischen Wandels und die damit erwartete sinkende Auslastung der Berufsschule, der sich anbahnende Fachkräftemangel, die steigenden Anforderungen an berufliche Qualifikationen, die Akademisierung von Betrieb, Beruf und Gesellschaft und Steuerungsprobleme der beruflichen Bildung aufgrund ihrer zersplitterten rechtlichen Regelung. Vor diesem Hintergrund wird aktuell die zukunftsweisende Reform der berufsbildenden Schule breit diskutiert. Ein bedeutsamer Eckpunkt dafür ist die stärkere Verknüpfung der (schulischen) Berufs- mit der Tertiärbildung.

Darum geht es in diesem Beitrag, bzw. genauer: um Annäherungsstrategien berufsbildender Schulen an den Hochschulsektor. Als Beispiel dient dazu das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Der Beitrag ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten werden aktuelle und zukünftige Herausforderungen für das NRW-Berufskolleg unter besonderer Berücksichtigung des demografischen Wandels und geltender schulrechtlicher Vorschriften beleuchtet. Am Ende dieses Überblicks werden fünf herausragende Zielpunkte benannt, auf die das Berufskolleg im Interesse seiner Zukunftsfähigkeit hinsteuern sollte. Im zweiten Teil geht es um eine im Jahre 2010 in NRW umgesetzte regionale Fallstudie. Diese zeigt Chancen, Probleme und Barrieren auf, die vier Berufskollegs in einer untersuchten Region NRWs bei ihrer Annäherung an Hochschulen herausfordern.

Strategies of vocational schools aiming to approach the academic sector: opportunities and boundaries of vocational schools in North Rhine-Westphalia (NRW)

Currently, the vocational school in Germany is facing challenges. These include: demographic change and with it the forecast of the decreasing number of students, as well as apprentices; the shortage of skilled workers in the near future; increasing demands on vocational qualifications; and the academicisation of work, professions and society, as well as management problems within vocational education because of its fragmented legal regulation. Against this background, the future reform of the vocational school is being widely discussed. One significant cornerstone of this debate is the increased connection between (school-based) vocational education and tertiary education.

This is the topic of this paper or, in more detail, it is the attempted rapprochement of vocational schools towards the higher education sector. The paper uses as an example the vocational school system in North Rhine-Westphalia. The paper is divided into two sections. The first one discusses current and future challenges for the vocational school in North Rhine-Westphalia, with particular reference to both demographic change and the school laws that are in force. At the end of this overview five key goals are identified which the vocational school should aim for in the interests of its sustainability. The second section outlines some of the main features of a qualitative case study from 2010. This shows the opportunities, problems and barriers which are challenges for four vocational schools in a region under study in North Rhine-Westphalia in their attempt to approach higher education institutions.

ANNA ROSENDAHL & MANFRED WAHLE (Universität Duisburg-Essen)

Annäherungsstrategien der berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor: Chancen und Barrieren am Beispiel des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW)

1 Einleitung

Zukünftiger Facharbeitermangel und die Quote junger Menschen, die ein Studium beginnen, sind die beherrschenden Themen der aktuellen (Berufs-)Bildungspolitik und -forschung in Deutschland. Im Kontext des in allen Industrienationen verstärkten Trends zu immer höherer beruflicher Qualifikation kommt der Modernisierung der dualen Berufsbildung wie der Annäherung schulischer Formen der beruflichen Bildung an die Hochschule bzw. dem Übergang von der Berufsausbildung in den tertiären Bereich eine Schlüsselrolle zu. Diese Eckpunkte für eine Strukturreform der beruflichen Bildung sind für die Akteure im Berufsbildungssektor im hohen Maße konsensfähig. Dazu im Rückblick auf die vergangenen fünf Jahre aus der Vielzahl diesbezüglicher Beiträge nur folgende Belege:

- In dem 2007 vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales vorgelegten „Programm zur Zukunft der beruflichen Bildung“ wird der „Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Rahmen der beruflichen Bildung“ als ein bedeutsamer Eckpunkt des „Reformprojektes Berufliche Bildung“ genannt und als Szenario die Durchlässigkeit der schulischen Berufsbildung zur Hochschule fixiert (MAGS NRW 2007, 11 u. 30).
- Eine identische Position vertritt das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) auf der Berufsschulkonferenz Hamburg im März 2009 (SEVERING 2009, 18).
- Dem IW-Zukunftspanel 2008 zufolge beurteilen 21,3 Prozent der Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie die Durchlässigkeit des dualen Systems zur Hochschule als sehr wichtig und 40,8 Prozent als eher wichtig (WERNER 2010, 19).
- Die OECD votiert für eine stärkere Verknüpfung der Berufs- mit der Tertiärbildung in Deutschland (HOECKEL/ SCHWARTZ 2010, 40 ff.).
- Im Rahmen ihrer Analyse von Steuerungsproblemen des deutschen Berufsbildungssystems gelangt ICKING zu dem Fazit, dass der Übergang vom dualen wie Schulberufssystem an die Hochschule ein herausforderndes Spitzenthema der Berufsbildungspolitik, -forschung und -praxis sei (ICKING 2011, 88).
- Erweitert wird diese voraussichtlich noch länger andauernde Diskussion jüngst durch einschlägige Beiträge in der Zeitschrift „berufsbildung“, Heft 136/August 2012, zu dem Schwerpunktthema „Akademisierung der Berufsbildung“.

Starke Impulse für diese sehr breite Reformdebatte lieferte bekanntlich der Beschluss der KMK vom 28.06.2002 zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen

Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“, der lt. KMK-Beschluss vom 18.09.2008 „im Interesse einer Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und der Qualitätssicherung im Hochschulbereich“ aufrecht erhalten wird (KMK 2008, 5). Zudem ist in diesem Kontext die BMBF-Initiative ANKOM von 2005 bis 2008 bedeutsam, die von 2012 bis 2014 mit einem neuen Förderprogramm in die zweite Phase geht mit dem Ziel, Maßnahmen und Konzepte zu Studieneinstieg und -gestaltung beruflich Qualifizierter zu entwickeln und zu erproben (MEERTEN 2012).

Genau in dieser Situation wirbelt der am 11. September 2012 vorgelegte neue OECD-Bildungsbericht „Education at a Glance“ erheblichen Staub in der deutschen Bildungslandschaft auf (OECD 2012a, b). Grund dafür ist vor allem das Ergebnis, dass die Quote der Studierenden in Deutschland im internationalen Vergleich im Jahre 2010 mit 42 Prozent recht niedrig ist, während diejenige der Studienanfänger in anderen Industrieländern im Zeitraum von 1995 bis 2010 von 37 auf 62 Prozent stieg (OECD 2012a, 348 ff., bes. 357). Dieser Befund wurde von der Bildungsstaatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen umgehend kritisiert: die OECD vernachlässige den hohen Stellenwert der beruflichen Ausbildung in Deutschland (HARMSEN 2012). Verwiesen wird darauf, dass das bestehende Berufsbildungssystem sowohl den steigenden Qualifikationsansprüchen aufgrund des fortschreitenden Aufbaus der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft als auch den wachsenden Herausforderungen an theoretisch-systematisches Wissen, Kognition und Abstraktion in Arbeit und Beruf gerecht werde. Bis auf weiteres bleibt indes offen, ob die Quote von 42 Prozent Studierender ausreicht, um den Bedarf an Hochqualifizierten insbesondere in technischen und naturwissenschaftlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern zu decken. In diesem Zusammenhang könnten der demografische Wandel und der damit drohende Facharbeitermangel zur Hypothek werden.

Indessen ist zu bedenken, dass der demografischer Wandel und die drohende Facharbeiterlücke keineswegs die einzigen Herausforderungen sind, vor denen das Berufskolleg steht (GREINERT/ WOLF 2010; PAHL 2012). Vielmehr spielt im Hinblick auf die Frage nach der Annäherung dieser Institution an die Hochschule ein enormer bildungspolitischer Druck eine erhebliche Rolle. Mit anderen Worten: Auf das Berufskolleg richten sich traditionell unterschiedlichste Reformvorschläge, so z.B. die Debatte um dessen Öffnung für Allgemeinbildung in den 1960er Jahren oder die in den 1990er Jahren erstarkende Diskussion um die Berufsschule als regionales Weiterbildungszentrum. Letzteres war stark verknüpft mit dem Gedanken an die Erweiterung des Profils der Berufsschule um einschlägige Weiterbildungsangebote.

Vor diesem Hintergrund der durchaus als innovativ zu verstehenden Orientierung auf die Öffnung der Berufsschule besitzt die in diesem Beitrag thematisierte Annäherung des Berufskollegs in NRW an den Tertiärbereich eine spezielle Note. Geht es in dieser Debatte doch ebenfalls um den (historisch überlieferten) Status der Berufsschule, um das Verhältnis zwischen Anpassungsdruck an gewandelte Rahmenbedingungen und Innovation. Damit ist die Frage nach den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen für das Berufskolleg gestellt; einschließlich der oben skizzierten Perspektive auf die erhöhte Durchlässigkeit der (schulischen) Berufsbildung zum Tertiärbereich – auch als bedeutsame Maßnahme zum Erhalt der

wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands unter der Bedingung der fortschreitenden europäischen Integration einerseits und des Globalisierungsprozesses andererseits.

An diesen Problemaufriss anknüpfend werden im Folgenden besondere Herausforderungen, Chancen und Barrieren dargestellt, die für Berufskollegs in NRW bezüglich ihrer Annäherung an den Hochschulsektor eine große Rolle spielen. Ausgehend von einem Überblick über den demografischen Wandel und geltende schulrechtliche Vorschriften als Herausforderungen für das Berufskolleg in NRW werden in einem Zwischenfazit herausragende Ziele benannt, auf die es im Interesse der stärkeren Verknüpfung der Berufs- mit der Tertiärbildung hinsteuern sollte. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie zur Lage von Berufskollegs in einer nordrhein-westfälischen Region vorgestellt. Dabei werden Einblicke in den Stand verschiedener Initiativen vermittelt, die vier dort ansässige berufsbildende Schulen zur Kooperation mit und Öffnung gegenüber Hochschulen entwickeln. Zudem wird deutlich gemacht, welche diesbezüglichen Chancen, Risiken und Barrieren die in diesen Reformprozess involvierten Akteure sehen. Die Ergebnisse dieser Fallstudie wurden im Rahmen eines Auftragsgutachtens im Jahr 2010 an der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Berufliche Aus- und Weiterbildung/Wirtschaftspädagogik generiert, die mit diesem Beitrag erstmals öffentlich vorgestellt werden. Da mit dem Auftraggeber vertraglich eine Geheimhaltung des empirischen Originalmaterials ebenso wie eine ausschließlich anonymisierte Verwendung der Erkenntnisse zu wissenschaftlichen Zwecken vereinbart wurde, handelt es sich bei den nachfolgenden Ausführungen stets um eine Paraphrase der wesentlichen empirischen Ergebnisse.

2 Aktuelle und zukünftige Herausforderungen für Berufskollegs in NRW

Die Berufsschule bemüht sich seit jeher, auf gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken zu reagieren. Dieses ist ein wesentliches Kennzeichen ihrer historischen Tradition. Seit dem im Kaiserreich beginnenden Aufbruch der allgemeinen Fortbildungsschule als unmittelbarem Vorläufer der Berufsschule forcieren gesellschaftliche, politische, ökonomische, gewerbe-, arbeitsstrukturelle wie technische Wandlungsprozesse gleichermaßen den bildungspolitischen und berufspädagogischen Anspruch, dass die Berufsschule sachadäquate Antworten auf daraus resultierende komplexe Herausforderungen findet (WAHLE 2009; GREINERT/ WOLF 2010; WAHLE 2011, 241 f.; PAHL 2012, 89 ff. u. 301 ff.). Im aktuellen Kontext besteht die Gemeinsamkeit diesbezüglicher Perspektiven bei allen Unterschieden im Detail darin, der Berufsschule eine grundlegende Neuorientierung zu verschaffen und ihr eine neue Stabilität zu verleihen. Ein gewichtiger programmatischer Aspekt ist dabei die Weiterentwicklung der Berufsschule als qualitativ hochwertige Einrichtung im Gesamtsystem der Bildung und damit ihre „Profilschärfung als moderne Qualifizierungsagentur“ (GREINERT/ WOLF 2010, 210). So plausibel dieser Anspruch ist, so nahe liegt die Frage, welche Herausforderungen damit verbunden sind. In diesem Zusammenhang ist der demografische Wandel ein bedeutsamer Faktor.

2.1 Demografischer Wandel als Herausforderung für das Berufskolleg: Das Beispiel Nordrhein-Westfalens

In Deutschland wird ein Rückgang der Bevölkerung von ca. 82 Mio. (2008) auf ca. 65 bis 70 Mio. im Jahre 2060 erwartet, wobei je nach Zuwanderungsquote Schwankungen einzukalkulieren sind (STATISTISCHES BUNDESAMT 2009, 39 ff.). Gleichzeitig verändert sich der Altersaufbau der Bevölkerung. Prognostiziert wird ein wachsender Anteil der Älteren an der Gesamtbevölkerung, wie z.B. der über 65-Jährigen von 20 Prozent (2008) auf 32 bis 34 Prozent im Jahre 2060 (ebd.). Schmelzen wird indes die Gruppe der 20- bis 65-Jährigen und der unter 20-Jährigen. Der letzteren Altersgruppe gehörten 2008 insgesamt 15,6 Mio. Personen (19% der Gesamtbevölkerung) an; deren Zahl wird nach Vorausberechnung im Jahre 2030 auf 12,9 Mio. (17%) abnehmen (STATISTISCHE ÄMTER 2011, 21 ff.). Die errechnete Veränderung der Bevölkerungszahl und -struktur verläuft jedoch in den Bundesländern wie auch regional sehr unterschiedlich. So wird bezüglich NRW von einem Bevölkerungsrückgang im Ruhrgebiet ausgegangen, während viele ländliche Regionen und einige Städte Gewinne erwarten können (IT.NRW 2009, 11 u. 32 ff.; STATISTISCHE ÄMTER 2011, 21 f.). Über diese Differenzen hinweg weisen die Berechnungen zur Bevölkerungsentwicklung in NRW u.a. die in der folgenden Tabelle ausgewiesenen Zahlen aus.

Tabelle 1: **Prognostizierte Bevölkerungsentwicklung in NRW von 2008 bis 2050 (Quelle: IT.NRW 2009, S. 20 ff.)**

Jahr	Insgesamt	16 - 19 Jahre	19 - 25 Jahre	25 - 40 Jahre	40 - 60 Jahre	60 - 80 Jahre
2008	17,9 Mio	585 Tsd	1,6 Mio	3,9 Mio	4,5 Mio	2,9 Mio
2012	17,8 Mio	579 Tsd	1,3 Mio	3,1 Mio	5,5 Mio	3,6 Mio
2020	17,6 Mio	495 Tsd	1,1 Mio	3,3 Mio	5,0 Mio	3,9 Mio
2030	17,3 Mio	447 Tsd	952 Tsd	3,1 Mio	4,3 Mio	4,7 Mio
2050	15,9 Mio	399 Tsd	898 Tsd	2,5 Mio	3,9 Mio	3,8 Mio

Der für NRW prognostizierte demografische Wandel lässt spürbare Folgen im Bereich der beruflichen Bildung erwarten. So auch für das nordrhein-westfälische Berufskolleg. Dieses umfasst folgende Bildungsgänge: die Berufsschule als zweiter Lernort im dualen Ausbildungssystem, die Berufsorientierungs- und Berufsgrundschuljahre, Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis, die Berufsfachschule, die Höhere Berufsfachschule, die Fachoberschule und Fachschulen in mehr als 60 Fachrichtungen und Schwerpunkten sowie das Berufliche Gymnasium (MSW NRW 2008; siehe auch § 22 SchulG NRW i.d.F. vom 14.02.2012). Zudem gibt es spezielle berufliche Bildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Förderbedarf im Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte – Förderschule im berufsbildenden Bereich – in Essen, die einzige Schule dieser Art im Bundesgebiet (RHEINISCH-WESTFÄLISCHES BERUFSKOLLEG ESSEN 2010, 1; LVR 2012).

So weit, so gut. Doch Schulen brauchen Schüler. Aufschlussreich ist dazu die Prognose der Schülerzahlen des Berufskollegs in NRW auf dem Stand von Juli 2012, die folgende Daten zu ausgewählten Bildungsgängen des NRW-Berufskollegs in den Schuljahren 2012/13, 2020/21 und 2029/30 enthält (MSW NRW 2012, 20 ff.).

Tabelle 2: **Prognostizierte Entwicklung der Schüler/innenpopulation ausgewählter Bildungsgänge am NRW-Berufskolleg vom Schuljahr 2012/13 bis 2029/30 (Quelle: MSW NRW 2012, Stat. Übers. 376 (Juli 2012), Tabelle 1.13)**

Schuljahr	Berufsschule	Fachschule	Berufliches Gymnasium	Insgesamt	BK insgesamt einschl. Förderschule BK
2012/13	361.140	49.920	33.620	444.660	597.730
2020/21	315.160	49.920	31.270	396.350	513.700
2029/30	290.000	49.920	27.670	367.590	477.450

Die hier ausgewiesene Abnahme der Schülerpopulation der NRW-Berufskollegs passt mit dem für alle Bundesländer prognostizierten Rückgang der Schüler an beruflichen Schulen zusammen. Bundesweit wird der Bestand an Schülern an beruflichen Schulen bis 2025 voraussichtlich auf 2,1 Mio. abschmelzen, während er noch 2008 mit knapp 2,8 Mio. als Folge der relativ hohen Geburtenentwicklung von Mitte der 1980er bis Ende der 1990er Jahre ihren Höhepunkt erreicht hatte (KMK 2011, 35). Demnach weicht die oben zitierte Prognose für das Berufskolleg in NRW nicht von derjenigen für das gesamte Bundesgebiet ab.

Eine Ausnahme bildet dabei die Fachschule, die innerhalb des Berufsbildungssystems zwar als allgemeines Modell der Berufsausbildung im Schulsystem etabliert, aber von der korporativ regulierten Berufsausbildung weitgehend abgeschottet ist und sich mit dieser in Konkurrenz befindet (WAHLE 2010). So fällt auf, dass der prognostizierte Schülerbestand dieser Schulform in NRW über den Zeitraum 2012/13 bis 2029/30 im Unterschied zu allen anderen Bildungsgängen des Berufskollegs konstant bleibt und damit von der Entwicklung in zurückliegenden Schuljahren abweicht. Die Zahl der Schüler an den Fachschulen in NRW erhöhte sich von insgesamt 44.300 (Schuljahr 1995/96) auf 45.418 (2005/06) und weiter auf 49.911 (2011/12) sowie 49.920 (2012/13) (MSW NRW 2012, 20). Die durchaus mögliche Fortsetzung dieses Trends legt eine aktuelle Prognose zum Lehrerarbeitsmarkt in NRW nahe, die bezüglich des Berufskollegs besagt, dass „ … im Jahr 2013 der Einstellungsbedarf in Höhe von rund 1.700 Lehrkräften auf die Annahme zurückzuführen (ist), dass in Folge des doppelten Abiturjahrgangs im Sommer 2013 ein verschärfter Wettbewerb um Studien- und Ausbildungsplätze stattfindet, der letztlich zu einer stark erhöhten Zahl von Schülerinnen und Schülern in vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs und damit zu einem erhöhten Lehrkräftebedarf führt“ (MSW NRW 2011a, 19). Diese Analyse lässt zumindest eine Diskrepanz mit der obigen Prognose zum Schülerbestand der Fachschule in NRW erkennen – denn bekanntlich gehört ja auch diese Schulform zu den vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs.

Gleichwohl ist klar, dass zusehends weniger Schüler die Berufskollegs (ohne Förderschulen) in NRW besuchen: aktuell 592.041 und damit 2,3 Prozent weniger als im Schuljahr 2010/11 (IT.NRW 2012). Dass dieser Rückgang, wie prognostiziert, auch zukünftig andauern wird, setzt allerdings ein weitgehend unverändertes Bildungs- und Berufswahlverhalten der nachwachsenden jungen Generationen voraus. Wie auch immer: Obwohl die Zahl junger Menschen im Prozess des demografischen Wandels sinken wird, ist das Berufskolleg dadurch aller Voraussicht nach keineswegs existenziell stark bedroht. Es muss aber seine besondere

Aufmerksamkeit darauf richten, inwieweit es dank hoher Ausbildungsqualität gut punkten kann.

Im Kontext des demografischen Wandels besitzt die berufsbildende Schule (nicht nur in NRW) demnach folgende Optionen: Rückbau bzw. Erhalt mit zusehends geringerer Schülerpopulation oder qualitativer Ausbau als (regionales) Kompetenz- und Weiterbildungszentrum mit erhöhter Durchlässigkeit der einzelnen Bildungsgänge sowie verstärkte Kooperation mit der Hochschule. Die beiden letzten Punkte implizieren, dass das NRW-Berufskolleg ein neues Profil gewinnt. Damit kann es sich als ernsthafte Alternative sowohl zum allgemeinbildenden Gymnasium positionieren wie auch zum Tertiärbereich, in dem zumindest teilweise wenig mehr als instabile Anschlussperspektiven auf Arbeitsmärkten eröffnet werden. Letzteres verweist darauf, dass das Berufskolleg durchaus einen konstruktiven Beitrag zu dem zurzeit als (aus-)bildungspolitisch hochrangig diskutierten Thema des gleichzeitig drohenden Facharbeitermangels und steigenden Bedarfs an Akademikern leisten kann. Dazu müsste es zum einen anforderungs- und zukunftsgerechte Qualifizierungs- und Bildungsangebote machen, die eine Erwerbsbeteiligung in sämtlichen nicht-akademischen Berufs- und Tätigkeitsfeldern sichern. Eine bedeutsame Aufgabe ist es demnach dazu beizutragen, dass es auch zukünftig Beschäftigte gibt, die fähig sind, z.B. die in einem Konstruktionsbüro erarbeitete technische Zeichnung praktisch umzusetzen. Ein Bachelor-Studiengang Dreher macht diesbezüglich nicht unbedingt Sinn. Zum anderen wäre der Übergang von berufsbildenden Schulen zur Hochschule zu optimieren. Unter dieser Prämisse besteht eine weitere Herausforderung für das Berufskolleg darin, Bildungspotenziale zu mobilisieren, die eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich gewährleisten. Dabei sollte allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass auch spezifischen Zielgruppen des Berufskollegs mit niedrigeren Bildungsvoraussetzungen Perspektiven auf allen Ebenen geöffnet werden. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass sich eine starke Europäisierung der nationalen Berufsbildung durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und die Etablierung von Leistungspunktesystemen (z.B. ECVET) abzeichnet, die über eine Hierarchisierung von Qualifikationsstufen künftig zu einer Neubewertung von beruflichen Bildungsabschlüssen führen und das tradierte Schisma zwischen beruflichen und akademischen Bildungswegen auflösen könnte (siehe DOBISCHAT/ FISCHELL/ ROSENDAHL 2008; DEIßINGER 2009; ROSENDAHL/ WAHLE 2012, 31 ff.).

2.2 Schulrechtliche Regelungen als Herausforderung für das NRW-Berufskolleg

Vor dem Hintergrund sich verändernder Bildungsbedürfnisse und -voraussetzungen der Jugendlichen wie des prognostizierten Fachkräftemangels intendieren die nordrhein-westfälische Landesregierung und das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, die Bildungsangebote und Ressourcennutzung des Berufskollegs zu optimieren (MSW NRW 2011b). So ist beabsichtigt, dass zum 01.08.2013 Änderungen der geltenden Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) i.d.F. vom 10.07.2011 in Kraft treten. Geplant ist dabei u.a. ein erleichterter Zugang vom Berufskolleg an die Hochschule durch optimierte Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten.

Zurzeit kann die Hochschulzugangsberechtigung und damit die Möglichkeit des Übergangs aus dem beruflichen Schulwesen zum Tertiärbereich in dem heterogenen System des NRW-Berufskollegs nach SchulG NRW i.d.F. vom 14.02.2012 und APO-BK i.d.F. vom 10.07.2011 wie folgt erworben werden:

1. Fachhochschulreife
   - In Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung in Verbindung mit einem zweijährigen Bildungsgang der Fachoberschule.
   - In zwei- und dreijährigen Bildungsgängen der Berufsfachschule.
   - In zweijährigen Bildungsgängen der Fachoberschule.
   - In zwei- und dreijährigen Bildungsgängen der Fachschule.
   - Am Beruflichen Gymnasium nach Abschluss der Jahrgangsstufe 12.
   - Im Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte – Förderschule im berufsbildenden Bereich – in Essen (LVR 2012).

2. Fachgebundene Hochschulreife
   - In Bildungsgängen der Fachoberschule, Klasse 13.

3. Allgemeine Hochschulreife
   - In dreijährigen Bildungsgängen der Berufsfachschule (Voraussetzung: Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe).
   - In der Fachoberschule, Klasse 13.
   - Am Beruflichen Gymnasium.
   - Im Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte – Förderschule im berufsbildenden Bereich – in Essen (LVR 2012).

Nach bestehender Gesetzeslage ist der Zugang zur Hochschule aus dem NRW-Berufskolleg folglich stark ausdifferenziert und zergliedert. Gleichwohl bleibt die Möglichkeit des Übergangs vom Berufskolleg zur Hochschule dem traditionellen System des Erwerbs der formalen Hochschulzugangsberechtigung verhaftet.

Um dieses System offener zu gestalten, müssten neue Wege eingeschlagen werden, die eine qualitative Veränderung des Berufskollegs implizieren. Diesbezüglich kristallisieren sich u.a. folgende Möglichkeiten heraus:

- Einzelne Bildungsgänge des Berufskollegs werden qualitativ ausgebaut und schließen Kooperationsverträge mit Hochschulen ab. Als perspektivische Ausrichtung eignen sich dabei z.B. die Ziele der Kooperationsvereinbarung, die das Berufskolleg am Haspel Wuppertal – Fachoberschule für Technik – im Dezember 2007 mit der Hochschule Bochum, Fachbereich Elektrotechnik und Informatik, geschlossen hat. So sollen etwa Teilleistungen, die besonders leistungsstarke, motivierte und qualifizierte Schüler in Praktika an der Hochschule erbracht haben, für ein späteres Studium anerkannt werden (HOCHSCHULE BOCHUM 2012).

- Sämtliche Bildungsgänge werden durchlässiger und bleiben nicht mehr oder weniger voneinander abgeschottet. Unter der Voraussetzung, dass die in einem besonderen Bildungsgang erbrachten Teilleistungen anerkannt werden, können Ausbildungswege verkürzt werden und darüber hinaus im Interesse erhöhter Chancengerechtigkeit benachteiligte Schüler höherwertige Abschlüsse erreichen. Diese Option impliziert, dass die Lehrpläne der verschiedenen Bildungsgänge eng aufeinander abgestimmt werden müssen.
- Das Berufskolleg stellt eine attraktive Alternative zum allgemeinbildenden Gymnasium dar. Als bedeutsames Alleinstellungsmerkmal ist die Verknüpfung praktischer Berufsausbildung mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung herauszustellen.

Soweit sich das NRW-Berufskolleg auf diese Weise positioniert, kann es insbesondere die Studienbereitschaft der Kinder von Nicht-Akademikern erhöhen. Damit werden ansonsten brachliegende Bildungspotenziale erschlossen. Zwar ist der Anteil der Studienberechtigten aus Nicht-Akademiker-Familien im Zeitraum von 1976 bis 2008 von 15 auf 35 Prozent gestiegen, fällt aber – so die im September 2012 vorgelegte Studie „Aufstiegsangst?“ – noch immer weit hinter demjenigen von 80 Prozent der Akademikerkinder zurück. Ein weiteres Kennzeichen dieser sozialen Ungleichheit besteht darin, dass nur jedes vierte Kind mit nichtakademischen Eltern ein Hochschulstudium absolviert (SCHINDLER 2012, 14 ff.). Insoweit ist das Berufskolleg herausgefordert, auf der Basis veränderter schulrechtlicher Regelungen den Abbau sozialer Ungleichheit zu befördern.

Zudem existiert unter der Prämisse des demografischen Wandels das Problem, zwei widerstrebende Ziele in Balance bringen zu müssen: der erhöhte Zugang zur Hochschule und der Ausgleich des sich anbahnenden Fachkräftemangels. Darüber hinaus ist die herrschende Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte in NRW ein bedeutsames Thema auch des Berufskollegs. In dieser komplexen Problemlage verdient die am 12.07.2012 erlassene Verordnung über die Bildung von Bezirksfachklassen an Berufskollegs besondere Aufmerksamkeit. Am 01.08.2012 in Kraft getreten, sieht § 1 die Einrichtung von Bezirksfachklassen deshalb vor, „da die Schülerzahlen im Einzugsbereich einiger Schulträger nicht ausreichen, um eigene Fachklassen bilden zu können“. Indes schließt diese Verordnung nicht aus, dass dort, wo sie nicht greift, in den einzelnen Bildungsgängen des Berufskollegs tendenziell kleinere Einheiten institutionalisiert werden. Hinsichtlich des Ziels eines optimierten Hochschulzugangs vom Berufskolleg aus wäre dies aus folgendem Grund kein schwerwiegendes Problem: Die oben skizzierte qualitative Veränderung des NRW-Berufskollegs brächte es mit sich, dass dieses dank eines attraktiven Bildungsangebotes individualisierten Bildungsentscheidungen der Schüler bzw. unterschiedlich profilierten Zielgruppen entgegen käme.

2.3 Zwischenfazit

Im Zusammenhang mit der Frage nach Annäherungsstrategien von berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor ergeben sich mindestens fünf Zielpunkte, auf die man ausbildungspolitisch hinsteuern sollte. Zugleich sind dies – zusammengefasst – bedeutsame aktuelle und zukünftige Herausforderungen für das Berufskolleg in NRW.

1. Die Erhöhung der Relevanz der Berufsschule, die sich traditionell in der Systemperipherie der dualen Berufsausbildung befindet. Diese Maßnahme wäre zweifellos geeignet, um das Problem des drohenden Facharbeitermangels zu lösen.
2. Die Stärkung der Fachschule (wie z. B. die Fachschule für Sozialpädagogik mit ihrer vollzeitschulischen Berufsausbildung zur Erzieherin) und der höheren Berufsfachschule (Assistentenberufe) als Alternativen zum nach wie vor krisenhaften dualen Ausbildungssystem unter der Bedingung, dass Doppelqualifikationen (Berufsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung) zur Norm der beruflichen Ausbildung werden.
3. Die Aufwertung der Berufsausbildung gegenüber dem allgemeinbildenden System durch Bildungsangebote, die gleichermaßen den veränderten (Aus-)Bildungsbedürfnissen der Jugendlichen angepasst sind wie dem prognostizierten steigenden Bedarf an Akademikern gerecht werden.
4. Die Anhebung des Bildungsniveaus insgesamt im Sinne der Akademisierung von Betrieben, Berufstätigkeit und Gesellschaft.
5. Der Ausbau der organisatorischen und curricularen Kooperation von Berufskolleg und Hochschule (siehe FROMMBERGER 2012, 6).

3 Annäherung der NRW-Berufskollegs an den Hochschulsektor – Ergebnisse einer regionalen Fallstudie

Die gegenwärtige Situation des NRW-Berufskollegs ist dadurch gekennzeichnet, dass dessen Bildungsauftrag vorwiegend in den Feldern Berufsausbildung, Berufsvorbereitung und Weiterbildung an den Fachschulen liegt. Weitgehend ausgeblendet sind dagegen gemeinsam mit Hochschulen realisierte Bildungsangebote, genauso wie die Anrechnungsfrage und neue Arrangements, die auf die optimierte Anschlussfähigkeit an den tertiären Sektor abzielen. Wohl u. a. auch deswegen ist die empirische Datenlage zu Annäherungsstrategien der NRW-Berufskollegs an die Hochschule eher defizitär.

Dieser Befund war u. a. ausschlaggebend dafür, die an Berufskollegs in NRW praktizierten Öffnungs- und Annäherungsstrategien an den tertiären Sektor im Rahmen einer im Jahre 2010 durchgeführten regionalen qualitativen Fallstudie in NRW explorativ zu untersuchen. Diese spezifische Intention wurde im Rahmen eines Gutachtens umgesetzt, das von Mitarbeitern der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet Berufliche Aus- und Weiterbildung/Wirtschaftspädagogik im Auftrag des für den in der ausgewählten Region zuständigen Schulträger durchgeführt wurde. Übergeordnetes Ziel des Gutachtens war es, bedarfsadäquate, primär angebotsorientierte Strategien zur zukünftigen inhaltlichen Ausrichtung der Berufskollegland-schaft insgesamt wie auch zukunftsfähige Profile der Einzelschulen auszuloten und in diesem Zusammenhang auch das Thema Annäherung an und Kooperation der Berufskollegs mit Hochschulen zu bearbeiten. Speziell bezogen auf den letztgenannten Aspekt war es Ziel, bestehende Initiativen der Berufskollegs zu ermitteln sowie die diesbezüglich zugrunde liegenden Motive, Chancen und Barrieren sowie zukünftige Handlungsbedarfe und -strategien auszuloten. Da angenommen wurde, dass sich Öffnungsstrategien in regionalen Kontex-

ten entfalten und dass es Berufskollegs stets sowohl mit Protektionisten wie mit Kontrahenten zu tun haben, deren Einfluss entweder als Chancen oder Barrieren auf dem Weg zur Annäherung an den Hochschulsektor wirken können, widmete sich die Untersuchung sowohl der Sicht der Berufskollegleitungen, als auch den Einschätzungen, die weitere, am Berufskollegeschehen beteiligte externe Akteure aus Politik, Wirtschaft und Verwaltung geäußert haben.

Wie bereits einleitend erwähnt, unterliegen die im Rahmen der Fallstudie generierten Befunde einer dem Auftraggeber vertraglich zugesicherten Verschwiegenheitsverpflichtung im Fall ihrer öffentlichen Verwendung, weshalb die nachstehenden Ausführungen lediglich zentrale Ergebnisse paraphrasieren, während Namen und wörtliche Aussagen der Beteiligten nicht genannt werden. Einschlägige Befunde der Studie sind im Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW) der Universität Duisburg-Essen bzw. bei dem Projektleiter archiviert, allerdings mit einem Sperrvermerk versehen. Wie betont dürfen die Ergebnisse des Gutachtens nur in anonymisierter Form der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

3.1 Merkmale des Untersuchungsraums

In dem durch eine regionale Fallstudie zwischen Januar und Dezember 2010 untersuchten Schulträgerbezirk, der zahlreiche sowohl städtisch als auch ländlich geprägte Orte umfasst und von mehreren Großstädten/anderen Schulträgerbezirken umgeben ist, gibt es vier Berufskollegs – allesamt Bündelschulen. Dadurch steht zwar an allen Standorten ein breites fachliches und im Hinblick auf die angestrebten Qualifikationsniveaus vielfältiges Angebot bereit. Gleichzeitig sind aber die Ausgaben für Ausstattung, Gebäude etc., die der Schulträger aufbringen muss, vergleichsweise hoch. Deshalb ist dieser einem erheblichen politischen und öffentlichen Legitimationsdruck ausgesetzt. Da den vier Berufskollegs seitens der kommunalpolitischen Führung im Vorfeld der gutachterlichen Arbeiten eine Bestandsgarantie zugesichert wurde, galt es, im Rahmen der Untersuchung möglichst kostenneutrale und -optimierende, primär angebotsorientierte Strategien zur zukünftigen inhaltlichen Ausrichtung der Berufskolleglandschaft und der Einzelschulen auszuloten. Ein Teilauftrag in diesem Kontext fokussierte auf die Annäherung und Kooperation der Berufskollegs mit Hochschulen.

3.2 Methodisches Design

Methodisch handelt es sich bei der Untersuchung um eine explorative Fallstudie in einem Schulträgerbezirk in NRW, in deren Rahmen verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt wurden. Speziell zur Frage nach dem Stand und den Initiativen der Berufskollegs zur Öffnung gegenüber dem Hochschulsektor wurden in einem ersten Zugriff zahlreiche von den vier Schulen der Region bereitgestellte Dokumente (u.a. Schulprogramm, Leitbild, Internetauftritt) ausgewertet. Hinzu kamen vier leitfadengestützte, halboffene Experteninterviews sowie ein mit den Schulleitungen und ihren Stellvertretern durchgeführter dreistündiger themenzentrierter Workshop, der dazu diente, die bis dato vorliegenden Erkenntnisse zum Umsetzungsstand vor dem Hintergrund bestehender Chancen und Barrieren zu diskutieren und zukünftige Handlungsbedarfe zum Ausbau der Hochschulkooperation und -annäherung zu ermitteln. In einem weiteren Schritt wurden sieben, ebenfalls leitfadengestützte halboffene

Experteninterviews mit Vertretern des Schulträgers und der Wirtschaftsförderung, der Schulaufsicht (Bezirksregierung), der lokalen Wirtschaft (Unternehmen und Verbände), der Arbeitsverwaltung, der Handwerks- sowie der Industrie- und Handelskammer und der Kreishandwerkerschaft durchgeführt. Hierdurch war es möglich, das Thema „Möglichkeiten, Chancen, Barrieren und Handlungsbedarfe bei der Annäherung an den Hochschulsektor als zukünftiges Profilierungsstandbein der Berufskollegs“ aus der Sicht diverser beteiligter externer Akteure der Region explorativ abzubilden.

Alle in den Experteninterviews eingesetzten Leitfäden hatten eine offene Struktur, die identische Themenkomplexe enthielten und in erster Linie einer „thematischen Vorbereitung und Strukturierung des Interviews“ (KASSNER/ WASSERMANN 2005, 106) dienten. Zu den im Leitfaden aufgenommenen Themenkomplexen zählen:

- Intentionen und Motive einer verstärkten Kooperation zwischen Berufskollegs und Hochschulen,
- Handlungsfelder und Handlungsspielräume im Bereich der Hochschulkooperation und -annäherung,
- Chancen, Barrieren und Risiken einer verstärkten Zusammenarbeit und Annäherung zwischen Berufskollegs und Hochschulen,
- Förderliche Strategien zur Intensivierung der Kooperation und Annäherung.

Die Experteninterviews wurden mittels Tonband protokolliert und die Inhalte anschließend transkribiert. Zur strukturierten Auswertung wurde ein kategoriengestütztes Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt (MAYRING 1991, siehe u. a. MEUSER/ NAGEL 1997, 488 f.), wobei sich die Auswertungskategorien vordergründig an den genannten Themenkomplexen des Leitfadens orientieren. Auf einer ersten Zugriffsebene wurden die von den Schulen geäußerten Motive identifiziert. Daran anknüpfend wurden die beschriebenen Annäherungsstrategien in folgende vier Handlungsfelder kategorisiert:

- Anrechnungsmöglichkeiten auf Hochschulstudiengänge,
- Auf-/Ausbau dualer Studiengänge,
- Zusammenarbeit mit Hochschulen durch personelle Kooperationen,
- institutionelle Vernetzung durch den Aufbau einer gemeinsamen Hochschule.

In einem dritten Schritt wurden die von den Schulen in Bezug auf diese Handlungsfelder geäußerten Chancen, Barrieren, Handlungsspielräume und förderliche Strategien herausgearbeitet. Schließlich wurden diese Ergebnisse um die von den außerschulischen Akteuren aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft eingebrachten Meinungen zu Chancen, Risiken, Handlungsspielräumen und förderlichen Strategien ergänzt. Durch dieses mehrschrittig angelegte, kategoriengestützte Auswertungsdesign war es möglich, einerseits die Initiativstränge der vier Schulen und diesbezügliche Erwartungen und erfahrene Widerstände der schulischen Akteure im Sinne einer „Innensicht“ zu systematisieren. Andererseits konnte die Perspektive der nicht unmittelbar in das schulische Aktivitätsspektrum involvierten, gleichsam das Berufskollegge-

schehen von außen stimulierenden Akteure auf die verschiedenen Annährungsaktivitäten ermittelt werden. Hierdurch ließen sich inhaltliche Überschneidungen in den Gruppen der schulischen und außerschulischen Berufsbildungsakteure identifizieren und Meinungsfraktionen zum Thema abbilden.

3.3 Intentionen und Initiativen der Berufskollegs zur Annäherung an den Hochschulsektor

Die übergeordnete Intention jeglicher Annäherungsversuche der vier Berufskollegs an den Hochschulsektor besteht darin, zukünftig verstärkt studierwillige Schülergruppen mithilfe attraktiverer Angebote zu rekrutieren. Die Schulleitungen sehen darin eine Chance, die zum einen wegen des demografischen Wandels und zum anderen aufgrund beobachtbarer Abwanderungstendenzen der in der Region wohnhaften Schulabgänger in angrenzende Städte erwarteten Rückgänge des Schülerbestands aufzuhalten und im Sinne einer quantitativ positiven Entwicklung umzukehren. Dieses an Bestandsgrößen ausgerichtete Motiv wird aus einzelschulischer Sicht auf das an Schülerzahlen ausgerichtete Stellenzuweisungsprinzip des Landes NRW zurückgeführt und darüber hinaus auf den in den Medien immer wieder prophezeiten Akademisierungstrend, der den Hochschulsektor als ausbaufähiges Zukunftsfeld erscheinen lässt. Daneben lassen die Aussagen aller vier Schulleitungen erkennen, dass die gewählten Annäherungsstrategien einen Versuch darstellen, sich inhaltlich von den Angeboten anderer Berufskollegs in der Region und im Umland abzugrenzen und angebotsspezifische Alleinstellungsmerkmale aufzubauen.

Diese Position wird von den Schulleitungen z.B. durch folgende Argumente untermauert:

- Sinkende Schülerbestände bedürfen veränderter Strategien zur Bestandssicherung – die aktive Gewinnung von Schülern gewinnt zukünftig an zentraler Bedeutung.
- Die zunehmende Studierneigung von Schulabgängern signalisiert eine im Vergleich zur Berufsbildung steigende Attraktivität und ein quantitativ größeres Wachstum des Hochschulsektors.
- Berufsbildende Schulen müssen über das herkömmliche Unterrichtsangebot hinaus zusätzliche „Attraktivitätsanker“ setzen; neben außerunterrichtlichen Zusatzangeboten, wie z.B. Absolventenfeiern, werden doppelqualifizierende Angebote ebenso wie die Bereitstellung von Bildungsgängen, die den Zugang zu höheren Bildungsgängen eröffnen, als aussichtsreiche Strategie aufgefasst.

Zusammengefasst deuten diese Motive darauf hin, dass die Annäherung von Berufskollegs an den Hochschulsektor und die inhaltliche Vernetzung mit diesem als zukunftsfähige Strategie zur Absicherung und Erweiterung der bestehenden Ressourcen interpretiert wird. Die Initiativen der Berufskollegs zur Annäherung an und Kooperation mit Hochschulen sind vielfältig und lassen sich in vier Betätigungsfelder gliedern.

Alle vier Berufskollegs engagieren sich in der Schaffung von fachbereichsspezifischen *Anrechnungsmöglichkeiten* der primär vollzeitschulischen Berufsbildungsangebote *auf Hochschulstudiengänge*. Ziel sei es, die Attraktivität der Bildungsangebote bei studierwilligen

Schülern zu steigern, indem diesen Perspektiven geboten würden, nicht nur einen allgemein- oder berufsbildenden Abschluss, sondern gleichzeitig bestimmte Lernergebnisse eines fachaffinen Studiums an bestimmten Partnerhochschulen zu erwerben, welches auf dieser Basis verkürzt werden könnte. Hierzu erachten alle Schulen den auf europapolitischer Ebene eingeschlagenen Weg lernergebnisorientierter Leistungspunktesysteme als Chance und arbeiten innerschulisch – wenn auch mit unterschiedlichem Ergebnisstand – daran, ein Kreditpunktesystem für Bildungsgänge einzuführen und Verträge mit Kooperationshochschulen zur Anrechnung der Lernergebnisse abzuschließen.

Bei diesem Initiativstrang differiert sowohl der Umsetzungsstand als auch die spezifische Öffnungsstrategie zwischen den Einzelschulen. So zeichnet sich eine bereits seit den 1990er Jahren am Hochschulbereich interessierte Schule durch einen Sonderweg aus: Hier wurde bereits ein vollzeitschulischer Assistentenberuf erfolgreich einer hochschulischen Akkreditierung durch AQAS und damit einem hochschulübergreifend verwendeten Anerkennungsverfahren unterzogen. Da die Entscheidung über die Lernergebnisanrechnung aufgrund der Hochschulautonomie jedoch von der Bereitschaft einzelner Hochschulen abhängt, arbeitet die Schule – wenn auch bislang vergeblich – an der Akquise von Hochschulen, mit denen bilaterale Anrechnungsvereinbarungen abgeschlossen werden. Demgegenüber verzichten die anderen drei Schulen nach Auskunft der Schulleitungen explizit auf eine hochschulunabhängige Bildungsgangakkreditierung, verfolgen jedoch ebenfalls die Strategie der Anrechnungsvereinbarungen mit Hochschulen. Diesbezüglich liegt folgende Interpretation nahe. Anstatt die Anrechnungsoptionen durch hochschulunabhängige Standards auf eine möglichst breite Grundlage zu stellen, schafft die verbindliche, bilaterale Absprache zwischen Berufskollegs und Hochschulen in der Perspektive der Schulleitungen eine erhöhte Sicherheit. Gleichwohl besteht das Problem, dass sich das Berufskolleg auf diese Weise in eine gewisse Abhängigkeit von einzelnen Hochschulen begibt und dass die Anrechnung im Falle modifizierter Studienangebote jeweils neu verhandelt werden muss.

Trotz dieser Problematik scheint die bilaterale Vereinbarung ein geeignetes Instrument zu sein. Denn im Gegensatz zu jenem Berufskolleg, das eine Bildungsgangakkreditierung erfolgreich durchlaufen hat, verfügen zwei andere Berufskollegs bereits über abgeschlossene Hochschulvereinbarungen und praktizieren auf dieser Grundlage Anrechnungsverfahren. Demgegenüber berichten zwei weitere Berufskollegs von anfänglichen Kontaktaufnahmen und bislang gescheiterten Versuchen, so dass die relativ zeitaufwändige Akkreditierung von Bildungsgängen offenbar für sich genommen noch keine Garantie für tatsächliche Anrechnungen darstellt.

Den Aussagen der vier Schulleitungen ist zu entnehmen, dass Fachhochschulen als Kooperationspartner bevorzugt werden, während Universitäten von nur einer Schule als Partner in Betracht gezogen werden. In dieser Hinsicht liegt die Interpretation nahe, dass die Schulleitungen der Fachhochschule einen höheren Praxisbezug als der Universität zuschreiben. Demnach setzt sich in der Sicht der Schulleitungen das tradierte Schisma zwischen berufspraktisch und wissenschaftlich orientierten Bildungsangeboten fort. Gemessen an der geografischen Lage und Trägerschaft der Hochschulen zeigen sich kaum spezifische Präferenzen. So wer-

den gleichermaßen private wie öffentliche, im Schulträgerbezirk ansässige und auswärtige Hochschulen in angrenzenden Städten sowie in zwei Fällen in europäischen Nachbarländern in den Blick genommen.

Ergänzend zur Lernergebnisanrechnung bestehen an drei der vier Schulen Initiativen zum *Auf-/Ausbau dualer Studiengänge* mit dem Berufskolleg als drittem Lernort neben Hochschule und Betrieb. Neben der Chance zur Erschließung neuer Schülergruppen berichtet eine Schule, dass dieses Aktionsfeld zur Sicherung des Fachkräftebestands beitrage, denn angesichts des im technischen Bereich beobachtbaren Lehrermangels wird insbesondere die Mitwirkung an akademischen Bildungsgängen und die Arbeit mit höher qualifizierten Schülern als entscheidender Standortvorteil bei der Rekrutierung neuer Lehrkräfte eingestuft. Schulübergreifendes Kennzeichen ist, dass sich die Schulen im Bereich dualer Studienangebote stets in schülerstarken Fachrichtungen engagieren und damit nach eigenen Angaben das Ziel verfolgen, bestehende Fachprofile durch neue Bildungsangebote zu forcieren. Weiterhin fällt auf, dass insbesondere private, z. T. aber auch öffentliche Fachhochschulen innerhalb und außerhalb des Schulbezirks als attraktive Kooperationspartner wahrgenommen werden, was seitens der Schulleitungen vor allem auf die berufspraktische Ausrichtung der an Fachhochschulen angebotenen Studiengänge im Vergleich zu Universitäten zurückgeführt wird.

Deutliche Unterschiede lassen die Schulen jedoch sowohl bei der Dauer ihres Engagements als auch beim Umsetzungsstand erkennen. Während eine Schule bereits seit Ende der 1990er Jahre versucht, duale Bildungsangebote aufzubauen, handelt es sich bei den anderen beiden Schulen um jüngere Initiativen. Beachtenswert ist, dass nur eine Schule bereits duale Studienangebote in Kooperation mit ortansässigen Ausbildungsbetrieben und einer lokalen Niederlassung einer staatlichen Fachhochschule anbietet, es sich hierbei aber nicht um die bereits seit längerer Zeit darum bemühte Schule handelt. Dieses Ergebnis suggeriert, dass die Dauer des Engagements offenbar nicht unbedingt ein Erfolgsfaktor für die Mitwirkung an dualen Studiengängen ist. Ebenfalls auszuschließen ist die Fachrichtung, denn die seit längerer Zeit engagierte Schule hat genau wie das bereits aktive Berufskolleg u.a. technische Bildungsgänge in den Blick genommen. Vielmehr ist zu vermuten, dass die relativ große Zurückhaltung gegenüber dualen Studiengängen aus der Konzentration der Lehrkräfte auf ihr „Kerngeschäft“ des schulischen Unterrichts resultiert. Die Mitwirkung des Berufskollegs an dualen Studiengängen erfordert zweifellos ein hohes zeitliches und inhaltliches Engagement (Organisationsfragen, Curriculumentwicklung, Personalentwicklung, Kooperation mit außerschulischen Akteuren etc.). Zurzeit ist nicht zu erkennen, inwieweit dieser Extraaufwand entweder durch Entlastungen oder die Einstellung von mehr Personal an den Berufskollegs abgefedert wird. Zudem ist zu bedenken, dass duale Studiengänge professionelle Herausforderungen mit sich bringen, die aktuell wenig bis gar nicht in der universitären Lehrerausbildung berücksichtigt werden, so z.B. die Frage der Kooperation und curricularen Vernetzung mit der Hochschule.

Neben den bereits beschriebenen Initiativen praktiziert eine Schule eine *inhaltliche Zusammenarbeit mit Dozenten einer nahegelegenen Universität* in den Bereichen Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung sowie Infrastrukturnutzung. So erarbeiten z.B. Professoren einer

Universität Unterrichtseinheiten und setzen diese im Rahmen des regulären Berufs(fach) schulunterrichts um. Darüber hinaus plant diese Schule gemeinsam mit der angrenzenden Universität den zukünftig gemeinsamen Betrieb einer Mensa. Aus Sicht der Schulleitung leiste diese Form der personellen und infrastrukturellen Vernetzung mit einer Hochschule einen wichtigen Beitrag zur strategischen Profilierung des Berufskollegstandorts und zur eigenen Schulentwicklungsarbeit.

Jenseits der beschriebenen Initiativen setzte sich ein Berufskolleg in der Vergangenheit über einen Zehnjahreszeitraum dafür ein, an diesem Schulstandort eine *privatwirtschaftliche Berufsakademie* in Trägerschaft des Schulträgers, der zuständigen IHK und der Kreishandwerkerschaft zu gründen, die der Leitung des dortigen Schulleiters unterstehen und personell u.a. mit Lehrern der Schule besetzt werden sollte. Aufgrund großer Widerstände wegen schul-, beamten- und wettbewerbsrechtlicher Bedenken der Schulverwaltung und der anderen drei Schulstandorte wurden diesbezügliche Planungen nach Aussagen des Schulleiters jedoch mittlerweile eingestellt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in allen vier Schulen der Region Annäherungs-, Öffnungs- und Kooperationsaktivitäten mit Hochschulen vorzufinden und dass diese inhaltlich sehr facettenreich sind. Allerdings verweist der unterschiedliche, tendenziell im Anfangsstadium befindliche Umsetzungsstand darauf, dass offenbar zahlreiche Herausforderungen und Barrieren auf dem Weg zur Annäherung an den Hochschulsektor auftreten, denen die Schulen auf unterschiedliche Weise begegnen (können).

3.4 Chancen, Barrieren, Möglichkeiten und Herausforderungen auf dem Weg zur Annäherung der Berufskollegs an den Hochschulsektor

Die im Rahmen der Fallstudie durchgeführten Experteninterviews mit insgesamt sieben außerschulischen regionalen Vertretern aus verschiedenen an der Berufsbildung mitwirkenden Institutionen zeigen, dass die oben beschriebenen Annäherungsversuche der Berufskollegs an den Hochschulsektor unterschiedlich bewertet sowie entweder aktiv unterstützt oder unterbunden werden. Im Gegensatz zu den Schulen, die explizit auf die Erfahrungen mit den verschiedenen Initiativsträngen hinweisen, beziehen sich die Ausführungen der externen Experten vordergründig auf den Ansatz dualer Studiengänge. Die von den Akteuren vorgebrachten Einschätzungen zur Hochschulkooperation und -annäherung wurden den vier Untersuchungskategorien Chancen und Vorteile, Barrieren und Risiken, bestehende und erforderliche Handlungsspielräume sowie förderliche Strategien und notwendige Vorarbeiten zugeordnet.

Die von den Schulen verfolgte Strategie, ihre Attraktivität mithilfe dualer Studiengänge zu steigern, wird insbesondere von Vertretern der Wirtschaft als plausibel und speziell vom IHK-Vertreter als prinzipiell chancenreiches Profilierungsstandbein aufgefasst. Eine *Chance* seien die fachspezifischen Bemühungen der einzelnen Berufskollegs, die prinzipiell keine inhaltliche Konkurrenz miteinander darstellten, sondern fachrichtungsbezogen unterschiedlich und damit vom Prinzip her synergetisch angelegt und in der Region jeweils exklusiv seien. Der Vertreter der HWK schätzt insbesondere die Fachhochschulen als realistisch zu

erschließende Kooperationspartner der Berufskollegs ein. So führten die wachsende Konkurrenz um studierwillige Abiturienten und der Finanzmittelwettbewerb zwischen Universitäten und Fachhochschulen dazu, dass insbesondere Fachhochschulen verstärkt gute Studienanfänger mit hoher Durchhaltemotivation und viel Engagement in berufsnahen Studienangeboten rekrutieren und Abbruchquoten senken müssten, wobei die Kooperation mit Berufskollegs als Zulieferer geeigneter Studierender behilflich sein könnte. Ein weiterer seitens des Schulträgers durchaus skeptisch beurteilter, für Berufskollegs bei der Durchsetzung der Kooperationsvorhaben jedoch als vorteilhaft zu wertender Aspekt ist das ihnen in der Regionalpolitik zugeschriebene, gut ausgebaute parteienübergreifende Netzwerk und ihre vergleichsweise starke kommunalpolitische Lobby.

Im Gegensatz zu den beschriebenen Chancen kommen die Experten deutlich häufiger und vehementer auf *Risiken und Barrieren* zu sprechen, die aus ihrer Sicht gegen den Ausbau der Hochschulkooperation an den vier Berufskollegs sprechen. Insgesamt spiegeln die Aussagen zwei große Argumentationsstränge zweier unterschiedlicher Meinungsfraktionen wider. So führt die eher wirtschaftsnahe Seite, zu der die Kammervertreter, die Wirtschaftsförderung und die Kreishandwerkerschaft zählen, insbesondere die unzureichende Nachfrage der Betriebe nach Absolventen dualer Studienangebote, die geringe Zahl interessierter und geeigneter Schüler und die fehlende Bereitschaft der ortsansässigen, in erster Linie kleinen und mittelständischen Betriebe zur Bereitstellung dualer Ausbildungsplätze für Studierende an. Ergänzend zu diesen an Bedarfslagen ausgerichteten Vorbehalten weist die Wirtschaftsförderung u.a. auf das unzureichende Vermögen der Berufskollegs hin, die besonders leistungsfähige Klientel der dual Studierenden gemäß der hohen Qualitätsansprüche der Ausbildungsbetriebe beschulen zu können und spricht den Berufskollegs somit gewissermaßen die erforderliche Kompetenz im angestrebten Handlungsfeld ab. Die andere, insbesondere von Seiten der Schulaufsicht und zum Teil auch vom Schulträger vorgebrachte Argumentation verweist auf den gesetzlichen Bildungsauftrag der Berufskollegs, der primär im Bereich der dualen Berufsausbildung liege und insgesamt gegen eine Ausweitung dualer Studiengänge spreche.

Jenseits dieser kontroversen, an fachlichen und rechtlichen Aspekten ausgerichteten Argumente lassen die Interviewergebnisse tendenziell opportunistische und finanziell motivierte Vorbehalte der Akteure erkennen. So äußert beispielsweise der Vertreter der HWK die Befürchtung, dass ein Ausbau dualer Studiengänge angesichts des erwarteten Rückgangs der Schüler langfristig die Gefahr berge, dass Handwerksbetriebe keine geeigneten Auszubildenden in weniger attraktiven, klassischen dualen Ausbildungsberufen fänden, was impliziert, dass in diesem Fall ein wichtiges politisches Einflussfeld der Handwerkskammer an quantitativer Bedeutung verlieren würde. Auch auf Seiten der Schulverwaltung deuten sich interessenpolitische Vorbehalte an. So äußerte beispielsweise der Schulträger die Idee, den von einem Berufskolleg eingereichten Zustimmungsantrag zu einer geplanten Hochschulkooperation im Bereich dualer Studiengänge unter dem Vorwand abzulehnen, eine Raumnutzung der Schule zu diesem Zweck sei rechtlich unzulässig – obwohl das diesbezüglich in Auftrag gegebene Rechtsgutachten zu jenem Zeitpunkt noch nicht vorlag. Zudem argumentiert die Schulaufsicht, dass die schlechte öffentliche Haushaltslage eine Erweiterung des Bildungs-

auftrags der Berufskollegs im Bereich dualer Studiengänge aktuell und auch zukünftig verhindere.

Ein weiterer, in den Interviews sowohl von allen vier Schulleitungen als auch seitens der Schulaufsicht thematisierter Aspekt betrifft die bestehenden rechtlichen, zeitlichen, personellen und infrastrukturellen *Handlungsspielräume*, die eine Annäherung der Berufskollegs an den Hochschulsektor erschweren und limitieren würden. So weisen die Schulleitungen immer wieder darauf hin, dass die schulrechtlichen Vorschriften derzeit keinen expliziten Bildungsauftrag im Bereich dualer Studiengänge vorsähen und somit keine rechtliche Grundlage für die in diesem Bereich zusätzlich erforderlichen Personalressourcen existiere. Dies hätte zur Folge, dass sämtliche im Zusammenhang mit dualen Studiengängen und Anrechnungsbemühungen anfallenden Arbeiten einen monetär nicht abgedeckten Zusatzaufwand darstellen. Auch führe die fehlende Rechtsgrundlage speziell im Bereich dualer Studiengänge dazu, dass Raum- und Ausstattungsbedarfe nur mit den durch andere Bildungsgänge legitimierten Möglichkeiten gedeckt werden könnten. Von der bereits im Bereich dualer Studiengänge aktiven Schulleitung wurde zudem angeführt, dass die zurzeit noch niedrigen Schülerzahlen in dualen Studiengängen in Kombination mit dem fehlenden rechtlichen Auftrag eine integrierte Beschulung dual Studierender in bestehenden Fachklassen des dualen Systems erforderlich mache, was die Realisierung eines den Ansprüchen eines dual Studierenden gerecht werdenden Unterrichts aufgrund der unterschiedlichen Bildungsniveaus der Schüler vielfach erschwere und stellenweise sogar verhindere. Jenseits dieser Limitationen verweisen sowohl die Schulen als auch die Schulaufsicht auf die Zustimmungsvorbehalte des Schulträgers beim Abschluss von Kooperationsverträgen wie auch der Schulaufsicht bei der Einrichtung von Bildungsgängen mit bestimmten Zügigkeiten. Es wurde konstatiert, dass das faktische Engagement der operativ selbstverantwortlichen Berufskollegs im Bereich dualer Studiengänge stets nur in demjenigen Rahmen möglich sei, wie er von der Schulverwaltung gewünscht und genehmigt werde.

Die schwierige schulrechtliche Situation des Berufskollegs hinsichtlich der Annäherung an die Hochschule verweist auf grundsätzliche Probleme. Aus deren Vielzahl seien nur zwei Aspekte zur Veranschaulichung genannt:

1. Ein arbeitsrechtliches Problem besteht darin, dass Lehrkräfte für schulische (Berufs-)Bildungsaufgaben eingestellt sind. Von daher wäre es durchaus schwierig, Aufgaben zu übernehmen, die über den bestehenden schulrechtlichen Bildungsauftrag hinausgehen.

2. Die Mittel, die Schulen erhalten, sind zweckgebunden. Personal- und Sachmittel werden für die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags verwendet. Diese Mittel dürfen in keinem Fall umgewidmet werden. Das gilt sowohl für öffentliche Schulen (deren Träger, also die Kommunen als Behörde ohnehin die Mittel nur zweckgebunden verwenden dürfen) als auch für Ersatzschulen, da deren Personalmittel refinanziert werden.

Trotz der deutlich gewordenen Ressentiments der außerschulischen Akteure verweisen diese auf *förderliche Strategien* sowie erforderliche *Vorarbeiten* und signalisieren somit in gewisser Weise eine konstruktiv-lösungsorientierte Haltung. Analog zu der an Bedarfslagen fest-

gemachten Ablehnung dualer Studienmodelle an Berufskollegs weisen die Wirtschaftsförderung und die HWK auf die Notwendigkeit vorgelagerter Bedarfsanalysen bei örtlichen Betrieben und Schulabgängern hin, um das Angebot sowohl quantitativ als auch qualitativ auf die Nachfrage abzustimmen. Auch sollte dem Angebot dualer Studiengänge nach Meinung der Wirtschaftsförderung unbedingt eine professionell begleitete Akquise zur Gewinnung einer ausreichenden Zahl von ausbildenden Betrieben vorangehen. Gefordert wird in diesem Zusammenhang eine an realistischen Bedarfen ausgerichtete Strategie für die Berufskollegregion als Ganzes, was nach Ansicht der wirtschaftsnahen Experten eine ideelle und finanzielle Unterstützung der Berufskollegs durch den Schulträger im Rahmen dieser Vorarbeiten zwingend erforderlich mache. Auch die Schulleitungen votieren für diesen Weg. Demgegenüber weichen die Vorstellungen des Schulträgers in diesem Punkt deutlich von den Meinungen der Wirtschafts- und Schulvertreter ab, denn dieser sieht weniger sich selbst, sondern vielmehr die an Kooperationen interessierten Berufskollegs in der Pflicht, die notwendigen Bedarfsanalysen und Akquisearbeiten umzusetzen. Die Rolle des Schulträgers beschränke sich nach seiner Selbsteinschätzung vornehmlich auf die Prüfung rechtlicher Fragen – nämlich darauf, ob die Bereitstellung der öffentlich subventionierten Räumlichkeiten an den Berufskollegs für dual Studierende einer privaten Fachhochschule wettbewerbsrechtlich zulässig sei und ob die Kooperation mit privaten und/oder öffentlichen sowie innerhalb bzw. außerhalb des Zuständigkeitsbezirks liegenden Hochschulen gleichermaßen zulässig und wettbewerbsrechtlich unbedenklich sei. Damit wird deutlich, dass der Schulträger seine Aufgabe vorwiegend darauf konzentriert, die notwendigen Informationen zu generieren, die er für die Wahrnehmung seiner Zustimmungsrechte im Hinblick auf Kooperationsverträge benötigt, um rechtlich korrekte, politisch nicht anfechtbare Entscheidungen in Bezug auf seinen Handlungsbereich zu treffen, nämlich die äußeren Schulangelegenheiten und das wirtschaftliche Geschehen innerhalb der Grenzen der Gebietskörperschaft.

Resümierend lässt sich der in der Fallstudie identifizierte derzeit eher niedrig ausgeprägte Stand der Hochschulkooperation und -öffnung an den Berufskollegs offenbar nicht nur auf die unzureichende Rechts- und Finanzierungsgrundlage und die geringe Nachfrage der örtlichen Betriebe zurückführen. Vielmehr spielt dabei auch die zumindest teilweise widersprüchliche Haltung der maßgeblichen Akteure eine Rolle. So wird einerseits nicht bestritten, dass bedarfsorientierte Angebote der Berufskollegs zukunftsweisend seien, während andererseits die dafür erforderlichen umfangreichen Erhebungen weder finanziell unterstützt noch praktisch umgesetzt werden. Es ist anzunehmen, dass dies auf einer tendenziell eigenprotektionistischen Haltung der betreffenden Akteure beruht. Demnach fehlt den Schulen die erforderliche Unterstützung bei der Generierung der für ihre strategische, bedarfsorientierte Ausrichtung notwendigen Informationen. Hier spiegelt sich das viel diskutierte Steuerungsdilemma zwischen traditionalen bürokratischen Prämissen und einer veränderten Rollenzuschreibung für Schulen und Schulträger bezüglich der strategischen Gestaltung regionaler Bildungslandschaften wider.

4 Fazit

Annäherungsstrategien berufsbildender Schulen an den Hochschulsektor spiegeln den wachsenden Druck wider, unter dem die berufliche Bildung angesichts vielfältiger gesellschaftlicher, ökonomischer und (bildungs-)politischer Herausforderungen steht. Sei es die mit dem demografischen Wandel verkoppelte Sorge um den zukünftigen Bestand der Berufsschule, sei es der Wandel der traditionellen Arbeits- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft und der damit verbundene Akademisierungstrend in beruflichen Tätigkeitsfeldern, seien es ständig steigende Anforderungen an Fachkräfte oder die auf neue Wege verweisenden Bildungsansprüche junger Menschen: diese Schlüsselfaktoren für tiefgreifende Veränderungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems stellen auch die berufsbildenden Schulen vor gewaltige Aufgaben. Unter dieser Bedingung suchen berufsbildende Schulen zunehmend nach Strategien, um sich inhaltlich zu profilieren und den Schülerbestand zu erhalten sowie neue Schülergruppen mithilfe innovativer Bildungsangebote zu erschließen. Dazu zählen u.a. Bestrebungen zur Annäherung an den Hochschulsektor, die neben anderen Aspekten auch auf einen schuladministrativen Paradigmenwechsel hindeuten. Ein Beleg dafür ist die seit geraumer Zeit hoch gehaltene Steuerungsphilosophie mit dem Anspruch, den Einzelschulen mehr Handlungs- und Steuerungsautonomie (Dezentralisierung) einzuräumen. Damit soll die Leistungsfähigkeit der Schule und ihrer einzelnen Bildungsgänge erhöht werden. Bezüglich der berufsbildenden Schulen resultiert aus diesem steuerungspolitischen Ansatz, dass sie über erhöhte Handlungsspielräume verfügen und neue Orientierungen entwickeln können.

Wie am Beispiel der regionalen Fallstudie zu vier Berufskollegs in NRW gezeigt, spielen dabei Bestrebungen zur zukunftsgerechten Gestaltung des Übergangs von der berufsbildenden Schule zur Hochschule eine bedeutsame Rolle. Gleichwohl ergibt sich folgendes ambivalente Resümee: Obwohl in der Annäherungsfrage des Berufskollegs in NRW an den Tertiärbereich noch lange nicht alle Akteure an einem Strang ziehen, sondern vielmehr u.a. aus schuladministrativen und verbandspolitischen Gründen diverse Barrieren bestehen, setzen die in der Region untersuchten Berufskollegs ausnahmslos auf erweiterte Handlungsmöglichkeiten. Deren Ausschöpfung erfordern jedoch förderliche Strategien im Kontext der zusehends notwendiger werdenden Reform berufsbildender Schulen mit dem Ziel, diese als moderne Qualifizierungsagentur aufzubauen. Demzufolge ließe sich die Forderung nach einem erleichterten Übergang von der Berufsbildung an die Hochschule durchaus einlösen. In dieser Hinsicht liefert die Fallstudie diskussionswerte Aufschlüsse für zukunftsorientierte Lösungsmöglichkeiten, wie u.a. die Fundierung neuartiger berufsschulischer Bildungsangebote durch den Aufbau eines regionalen Bildungsmonitoring, ebenso wie die Erweiterung des rechtlich fixierten Bildungsauftrages.

Bleibt abschließend anzumerken, dass derartige Initiativen bislang kaum erforscht sind. Von daher gibt es einen hohen Bedarf an der systematischen Analyse bestehender Handlungsspielräume, die berufliche Schulen nutzen können – aber auch der schulrechtlichen, institutionellen und ausbildungspolitischen Hindernisse, die diese bei ihrer Annäherung an die Hochschule überwinden müssen.

Literatur

BERUFSBILDUNG (2012): Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 66, H. 136.

DEIßINGER, T. (2009): Europa als Herausforderung für die Berufsbildung. Anpassungsprozesse und Anpassungsprobleme im deutschen und angelsächsischen Kulturraum. In: LANGE, U./ RAHN, S./ SEITTER, W./ KÖRZEL, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden, 229-248.

DOBISCHAT, R./ FISCHELL, M./ ROSENDAHL, A. (2008): Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – Eine Problemskizze. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung (HBS). Düsseldorf.

FROMMBERGER, D. (2012): Berufsqualifizierung und Akademisierung. Wege und Brücken zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: berufsbildung, 66, H. 136, 4-6.

GREINERT, W.-D./ WOLF, S. (2010): Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg als Restschule? Frankfurt am Main.

HARMSEN, T. (2012): Lob & Tadel für die Bildungsnation. In: Frankfurter Rundschau v. 12.09.2012, 2 f.

HOCHSCHULE BOCHUM (2012): Kooperationsvereinbarung zwischen der Hochschule Bochum, Fachbereich Elektrotechnik und Informatik und dem Berufskolleg am Haspel Wuppertal, Fachoberschule für Technik. Bochum, den 18. Dezember 2007. Online: http://www.hochschule-bochum.de/schuelerinnen-und-schulen/die-bo-fuer-schulen-lehrerinnen/schulkooperationen/berufskolleg-am-haspel-wuppertal/kooperationsvereinbarung.html (21-11-2012).

HOECKEL, K./ SCHWARTZ, R. (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung. Deutschland. September 2010. Online: http://www.oecd.org/berlin/45924455.pdf (08-09-2012).

ICKING, M. (2011): Steuerungsprobleme des Berufsbildungssystems in Deutschland. In: ICKING, M. in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung und der Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die berufliche Bildung der Zukunft. Herausforderungen und Reformansätze. Berlin, 80-90.

IT.NRW (2009): Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik (Hrsg.): Vorausberechnung der Bevölkerung in den kreisfreien Städten und Kreisen Nordrhein-Westfalens. 2008 – 2030/50. Düsseldorf.

IT.NRW (2012): 2,3 Prozent weniger Schüler an NRW-Berufskollegs. http://bildungsklick.de/pm/83188/23-prozent-weniger-schueler-an-nrw-berufskollegs/ (14-09-2012).

KASSNER, K./ WASSERMANN, P. (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: BOGNER,

A./ LITTG, B./ MENZ, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, 95-111.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (21-11-2012).

KMK (Hrsg.) (2011): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010 bis 2025. Berlin.

LVR (2012): Landschaftsverband Rheinland. Rheinisch-Westfälisches Berufskolleg (LVR-Förderschule), Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Online: http://www.lvr.de/app/suche/519ec724-c8fd-4066-8adb-e7e8c5f76cf8.asp (08-09-2012).

MAGS NRW (2007): Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Reformwerkstatt NRW. Programm zur Zukunft der beruflichen Bildung. Düsseldorf.

MAYRING, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, U./ KARDORFF, E./ KEUPP, H./ ROSENSTIEL, L./ WOLFF, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, 209-213.

MEERTEN, E. (2012): Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule intensivieren. Übergangsmaßnahmen und Studienmodelle für beruflich Qualifizierte im neuen Förderprogramm der BMBF-Initiative ANKOM. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 4, 58-59.

MEUSER, M./ NAGEL, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, 481-491.

MSW NRW (2008): Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Bildungsgänge und Abschlüsse. Düsseldorf.

MSW NRW (2011a): Prognose zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2010. Stand: 03/2011. Online: www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Chancen/Prognosen.pdf (21-11-2012).

MSW NRW (2011b): Optimierung der Bildungsangebote und Ressourcennutzung an Berufskollegs. Geplante Änderungen der APO-BK zum 1.8.2013. Online: http://gew-nrw.de/uoploads/tx_files/Optimierung_der_Bildungsangebote_u_Ressourcennutzung_an_BKs_Mai_2011.pdf (06-09-2012).

MSW NRW (2012): Schülerprognose und Schulabgängerprognose bis zum Schuljahr 2029/30. Statistische Übersicht Nr. 376. Juli 2012. Düsseldorf. Online:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Veroeffentlichungen/ProgSchuelerAbgaenger.pdf (13-09-2012).

OECD (2012a): Education at a Glance 2012. OECD Indicators. OECD Publishing. Online: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf (21-11-2012).

OECD (2012b): Education at a Glance. OECD Indicators 2012. Country Note. Germany. Online: http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm (21-11-2012).

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

RHEINISCH-WESTFÄLISCHES BERUFSKOLLEG ESSEN (2010): Info Fachbereich Vermessung. Informationen über die Ausbildung hörgeschädigter Vermessungstechniker/ innen und Geomatiker/innen. Essen, 26.02.2010.

ROSENDAHL, A./ WAHLE, M. (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R./ KUTSCHA, G./ REUTTER, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 25-47.

SCHINDLER, S. (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf.

SEVERING, E. (2009): Berufsausbildung 2015. Herausforderungen und Szenarien. Berufsschulkonferenz Hamburg: Berufsschulreform in Hamburg – Zwischenbilanz und Perspektiven. Hamburg, 30. März 2009.

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hrsg.) (2011): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1. Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Ausgabe 2011. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2009): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060_5124202099005.xls;jsessionid=EA583E5DF99DE6B2030AEAA402E5ECB0.cae3?__blob=publicationFile (21-11-2012).

WAHLE, M. (2009): Zur schulischen Berufsausbildung im Kaiserreich. Die Beispiele der Fortbildungsschule des Kaufmännischen Vereins in Elberfeld und der städtischen Fortbildungsschule in Barmen (1885-1907). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2 „Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Hrsg. von DITTRICH, A./ FROMMBERGER, D./ KLUSMEYER, J. Online: http://www.bwpat.de/profil2/wahle_profil2.pdf (21-11-2012).

WAHLE, M. (2010): Bildungs- und Berufschancen. Fachschulische Berufsausbildung: ein Nebensystem im Gesamtsystem der Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 106, H. 2, 258-273.

WAHLE, M. (2011): Berufsbildung – Zum Widerspruch zwischen nationalsozialistischer Gesinnungsschulung und moderner Ausbildungspraxis. In: HORN, K.-P./ LINK, J.-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, 231-250.

WERNER, D. (2010): Strukturvorschläge zur Reform der beruflichen Bildung. Expertengespräch, Bonn, 8. Dezember 2010. Online: http://www.good-practice.de/werner_strukturvorschlaege.pdf (08-09-2012).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

ROSENDAHL, A./ WAHLE, M. (2012): Annäherungsstrategien der berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor: Chancen und Barrieren am Beispiel des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rosendahl_wahle_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die AutorInnen

Dr. ANNA ROSENDAHL

Universität Duisburg-Essen

Berliner Platz 6-8, 45127 Essen

E-mail: anna.rosendahl (at) uni-due.de

Homepage: www.bwpaed.uni-duisburg-essen.de

PD Dr. MANFRED WAHLE

Universität Duisburg-Essen

Berliner Platz 6-8, 45127 Essen

E-mail: manfred.wahle (at) uni-due.de

Homepage: www.bwpaed.uni-duisburg-essen.de

Agnes DIETZEN & Tom WÜNSCHE
(Bundesinstitut für Berufsbildung)

Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (DIETZEN/ WÜNSCHE 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf

Seit einigen Jahren wird die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems der Berufsbildung, insbesondere in den wachsenden Beschäftigungsfeldern der Wissens- und Dienstleistungsökonomie, kontrovers diskutiert. Folgende Fragen sind dabei zentral: Führt der Trend zu höheren Qualifikations- und Kompetenzanforderungen und das verbreiterte Angebot hochschulisch ausgebildeter Fachkräfte generell zu Konkurrenzen zwischen beruflich und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften? Ist eine Verdrängung beruflich ausgebildeter Fachkräfte feststellbar, die zu einer „Erosion der mittleren Qualifikationsebene“ führt?

Eine Beantwortung dieser Fragen ist bislang aufgrund fehlender empirischer Daten eher lückenhaft geblieben. Weitergehende empirische Befunde liefert eine kürzlich abgeschlossene Studie des BIBB.

Aus dieser Studie werden schwerpunktmäßig die Daten einer repräsentativen Befragung von Betrieben in 11 wachsenden Beschäftigungsfeldern vorgestellt. Die Nettostichprobe umfasst 1215 Betriebe.

Die Ergebnisse belegen, dass Strategien, die insgesamt auf einer internen Bedarfsdeckung beruhen, eine sehr hohe Bedeutung in den Unternehmen einnehmen.

Konkurrenzbeziehungen zwischen betrieblich und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften sind in einzelnen Tätigkeitsbereichen insbesondere auf der höheren mittleren Qualifikationsebene identifizierbar aber keineswegs breitflächig zu erkennen. Beide Bildungshintergründe werden von den Unternehmen eher als komplementär gesehen.

Branchenübergreifend gewinnen jene von Betrieben unterstützten Bildungswege für Fachkräfte an Bedeutung, die betriebliche Kompetenzentwicklung mit einer akademischen Ausbildung verknüpfen.

Insbesondere an letzteres Ergebnis schließen sich Überlegungen zu veränderten Gestaltungsoptionen für berufliche Bildungswege und betriebliche Lernprozesse an.

The significance of advanced further training as the interface to higher education – an investigation into companies with growing areas of employment

For some years now the sustainability of the dual system of vocational education and training, particularly in the growing areas of employment in the knowledge economy and the service economy, has been the subject of controversial discussion. The following questions are central to the debate: is the trend towards higher qualification and competence demands and the wide-spread offer of skilled workers with higher education backgrounds generally leading to competition between skilled workers who have been educated in the vocational or the higher education route? Can a driving out of the vocationally qualified skilled workers be established, which is leading to an ‘erosion of the middle qualification level’?

An answer to these questions has thus far remained rather incomplete, because of the lack of empirical data. Deeper empirical findings have been provided by a recently completed study by the BIBB.

This paper concentrates on the data from this study of a representative survey of companies in 11 growing areas of employment. The net sample comprises 1,215 companies.

The results prove that strategies which are based on meeting internal needs take on a very high level of significance in the companies.

Competitive relationships between skilled workers educated in companies or in higher education are revealed in individual areas of activity, particularly at higher intermediate qualification level, but this is in no way widespread. Both educational backgrounds are rather viewed as complementary by the companies.

Across different sectors those education pathways supported by the companies that combine the development of competence within the company with an academic qualification become more important for skilled workers.

Reflections on changed option designs for vocational education pathways and in-company learning processes are particularly connected to the last outcome.

AGNES DIETZEN & TOM WÜNSCHE (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder

1 Einleitung

Die Aufstiegsfortbildung gilt im deutschen System der Berufsbildung als strukturelles Kernelement der beruflichen Weiterbildung und als Königsweg des Aufstieges. Als berufliche Aufstiegsfortbildung gelten Fortbildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiB) und der Handwerkordnung (HwO) sowie Abschlüsse an Fachschulen und Fachakademien nach Landesrecht. Traditionell wurden über die Abschlüsse Meister-/in, Techniker-/in, Betriebswirt-/in und Fachwirt-/in Positionen bereitgestellt, in der die berufliche Bildung „von unten" bis in die Führungsebene fortgeführt wird.

Dieser Weg erwies sich bislang als bedeutsame Stärke des deutschen Berufsbildungssystems, da die über Aufstiegsfortbildungen qualifizierten Fach- und Führungskräfte über praktische Erfahrungen mit anwendungsorientiertem erweitertem und vertieftem Wissen verfügen (BOSCH 2012). Die Existenz dieser anwendungsbezogenen Kompetenzen gilt als entscheidende Voraussetzung einer Umsetzung und Implementierung von Innovationen in Unternehmen. Die weitergebildeten Fachkräfte erhalten als „sachkundige Partner auf Augenhöhe" im Betrieb insgesamt eine hohe Anerkennung (BOSCH 2012, 12). Ältere international vergleichende Studien belegen erhebliche Produktivitätsvorteile deutscher Betriebe bei vergleichbaren technologischen Standards und Produkten gegenüber britischen und US amerikanischen Unternehmen (WAGNER/ FINEGOLD 1997 zit. n. BOSCH, KRONE, LANGER 2010, 52). Diese hatten im Unterschied zu den deutschen Unternehmen die mittlere Führungsebene mit Hochschulabsolventen besetzt, die für diese Funktionen durch ihre umfassende theoretische Ausbildung überqualifiziert schienen. Es fehlte Ihnen jedoch das für diese Positionen notwendige anwendungsbezogene Umsetzungswissen.

Dem Erreichen der mittleren Qualifikationsebene kommt als Schnittstelle zur akademischen Ebene eine strategische Funktion zu. Die Erlangung einer höheren beruflichen Handlungskompetenz sollte Absolventinnen und Absolventen den Übergang vom beruflichen System ins hochschulische Bildungssystem ermöglichen. Über den Weg der Aufstiegsfortbildungen sind bereits heute schon auf der Basis von Regelungen auf Länderebene beruflich Ausgebildete berechtigt, ein Studium aufzunehmen. Damit ist zumindest eine wichtige Voraussetzung zur Verbesserung der Durchlässigkeit zur Hochschulebene erfüllt. Darüber hinaus besteht der Anspruch, dass über die Aufstiegsfortbildungen Positionen auf der mittleren Führungsebene besetzt werden, die auch von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen eingenommen werden könnten. Dabei wird von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit verschiedener Bildungswege ausgegangen.

Gegenwärtig setzen alle Reformvorhaben auf die Realisierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), der auch breitflächig Anerkennungsmöglichkeiten des beruflichen Bildungsweges zur akademischen Ebene zu realisieren sucht und darüber hinaus eine Gleichstellung der beruflichen Bildungsabschlüsse zu akademischen Abschlüssen ermöglichen soll. Die Gleichstellung über den DQR setzt jedoch eine strikte Kompetenzorientierung voraus, die über definierte Referenzmaßstäbe eine Vergleichbarkeit der in unterschiedlichen Bildungssegmenten erworbenen Kompetenzen ermöglichen soll.

Dieser bildungspolitischen Entwicklungsperspektive stehen gegenwärtig Einschätzungen zur fortschreitenden Akademisierung der Betriebe gegenüber, die zu einer „Erosion der mittleren Qualifikationsebene“ führt. Es wird davon ausgegangen, dass Betriebe aus dem Druck der steigenden Qualifikationsanforderungen heraus eher geneigt sind akademische Ausgebildete zu rekrutieren, da angenommen wird, dass sie Kompetenzen mitbringen, die auf theoretisch systematischen Wissen aufbauen und daher diesen erhöhten Ansprüchen besser genügen könnten. Die eher erfahrungsorientierten Kompetenzprofile beruflich Ausgebildeter werden dagegen als weniger gut geeignet gesehen (vgl. BAETHGE et al. 2007).

Die Annahme einer zunehmenden Akademisierung in den Betrieben wird häufig mit einer Zunahme von Konkurrenzen zwischen beruflich und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften verbunden. Betriebe würden Positionen für mittlere Fachkräfte, die bisher vor allem beruflich ausgebildeten Fachkräften vorbehalten waren, fortan vor allem mit akademisch ausgebildeten Fachkräften besetzen. Infolge dessen käme es zu einer breitflächigen Verdrängung beruflich ausgebildeter Fachkräfte. Diese würden von anspruchsvollen Aufgaben und Tätigkeiten in weniger anspruchsvolle Aufgaben und einfache Tätigkeitsbereiche abgedrängt werden. Konsequenz dessen wäre, dass dem dualen System der Berufsbildung wichtige Aufstiegspositionen entzogen wurden, was zu einem erheblichen Attraktivitätsverlust für Jugendliche beitragen würde (vgl. BAETHGE et al. 2007).

Dieserart Einschätzungen zur Entwicklung der „mittleren Qualifizierungsebene“ sind vorerst weitgehend hypothetisch, ihre empirische Fundierung steht weitgehend noch aus bzw. ist unvollständig. Der relativ kurze Zeitraum, in dem Absolventen und Absolventinnen der „neuen“ hochschulischen Studiengänge mit den höheren Praxisanteilen verstärkt in Beruf und Beschäftigung einmünden, lässt bislang noch keine vergleichenden Analysen über längere Zeiträume zu. Zudem gilt generell, dass betriebliche Veränderungstendenzen, die zu Strukturveränderungen in den betrieblichen Qualifikationssegmenten, in der Arbeitsorganisation, in Qualifizierung und Rekrutierung führen, erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung identifizierbar sind.

Im Folgenden soll ein Beitrag zu einer empirischen Fundierung geleistet werden. Von zwei Fragen wird dabei ausgegangen: (1) Welche Bedeutung wird in Betrieben den beruflichen Aufstiegspositionen auf der mittleren Qualifikationsebene aktuell und zukünftig beigemessen? (2) In welchem Verhältnis stehen dabei berufliche und akademische Fachkräftetypen? Zur Beantwortung der Fragen werden die Ergebnisse eines kürzlich abgeschlossenen Projekts des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur betrieblichen Qualifikationsbedarfsdeckung

in wachsenden Beschäftigungsfeldern vorgestellt. Sie beziehen sich vor allem auf Daten einer repräsentativen Betriebsbefragung, wobei auf Teilergebnisse der qualitativen Teilstudie des Projektes zurückgegriffen wird. Im folgenden Abschnitt wird zunächst der Forschungsstand zur Entwicklung der Aufstiegspositionen vorgestellt, bevor die Ergebnisse der BIBB Studie dargestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und perspektivischen Überlegungen zur Entwicklung des betrieblichen und akademischen Fachkräftetypus.

2 Forschungsstand zur Entwicklung der mittleren Qualifikationsebene

Der Aufstiegsfortbildung als ein wichtiges Qualifikationssegment kommt im deutschen Bildungssystem eine größere Bedeutung zu als in vielen anderen Ländern. In Deutschland haben rund 9% aller Erwerbstätigen entsprechende Abschlüsse erworben (HELMRICH/ ZIKA/ KALINOWSKI/ WOLTER 2012, 5). Geringere Anteile von Hochschulabsolventen werden durch höhere Anteile von Absolventen mit einem anerkannten Fortbildungsabschluss teilweise kompensiert (MÜLLER 2009).

Im Kohortenvergleich der Altersjahrgänge zeigt der Bereich der anerkannten Aufstiegsfortbildungen als weiterführender Bildungsweg in den Altersgruppen der über 40-Jährigen einen relativ konstanten Anteil (SCHANDOCK 2012, 367). Über 10% der Männer dieser Jahrgänge und 5% der Frauen erlangten einen anerkannten Fortbildungsabschluss. Der im Vergleich geringere Frauenanteil erklärt sich aus der Verteilung anerkannter Aufstiegsfortbildungen auf männliche Berufsdomänen in den Fertigungsberufen und im Handwerk. Insgesamt erlangt etwa ein Achtel aller Personen mit beruflicher Ausbildung eine abgeschlossene Aufstiegsfortbildung (unabhängig davon, ob sie einen Hochschulzugang erworben haben). Hochschulzugangsberechtigte schließen relativ häufiger eine anerkannte Aufstiegsfortbildung ab als Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung. Je jünger sie sind (25-34-Jährige) desto eher neigen sie dazu eine Fortbildung zu absolvieren und zwar bis zu 50% häufiger. Bei den 45-54 Jährigen sind es immerhin noch 25% mehr als bei den Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung. Von den Hochschulzugangsberechtigten mit abgeschlossener Berufsausbildung und Fortbildungsabschluss schließen etwa 50% ein Hochschulstudium ab. Damit verbleiben 7% bis 8% eines Jahrgangs auf dem Niveau des Fortbildungsabschlusses. Dies liegt unterhalb des Anteils bei Personen ohne HZB, der bei über 8% bis 10% liegt. (vgl. SCHANDOCK 2012, 372)

Die Befunde der „BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030“ in den Schätzungen für den Arbeitskräftebedarf (Erwerbstätige) und -angebot (Erwerbspersonen) (HELMRICH/ ZIKA/ KALINOWSKI/ WOLTER 2012) zeigen ein etwas anderes Ergebnis, als ein Großteil- auch der internationalen Diskussion zum Fachkräftebedarf es für Deutschland postuliert. Diese sah bisher den entscheidenden erwartbaren Engpass bei den Hochqualifizierten, für die Deutschland durch energischen Ausbau der Studienkapazitäten ein höheres Angebot schaffen sollte. Nach der BIBB/IAB Projektion sind vorerst am ehesten Fachkräfteengpässe bei den beiden höchsten Qualifikationsgruppen, denen mit Hoch- und Fachhochschulabschluss (ISCED 5a und 6) und denen mit Fachschul- oder vergleichbaren

Abschluss (ISCED 5b, Meister, Techniker, Fachwirte), zu erwarten. Perspektivisch aber zeichnet sich ein leichtes konstantes Überangebot an akademisch Ausgebildeten bei zeitgleich zunehmenden Engpässen bei Fachkräften mit mittleren Bildungsabschlüssen ab. Die zur Zeit noch bestehende leichte Engpasssituation bei den Hochqualifizierten könnte sich aufgrund des starken Zustroms zu den Hochschulen in den letzten Jahren eher entspannen, während sie sich bei dem Segment mit Fachschulabschluss und vor allem im mittleren Fachkräftesektor der Beschäftigten mit einen qualifizierten Berufsabschluss verschärfen könnte. Dort ist in den 2020er Jahren verstärkt mit Engpässen zu rechnen. Der traditionellen deutschen Beschäftigtenstruktur folgend, wird dieses Qualifikationssegment mit gut der Hälfte der Erwerbstätigen auch bis 2030 der größte Erwerbstätigensektor bleiben (HELMRICH/ ZIKA/ KALINOWSKI/ WOLTER 2012).

Insgesamt zeigen die rekonstruktiven Entwicklungsdaten eine gewisse Stabilität in der Wahrnehmung von Aufstiegsfortbildungen entgegen einem weitläufig angenommenen breitflächigen Rückgang. Die hohen Anteile von HZB, die eine Aufstiegsfortbildung absolvieren und ein Studium anschließen, belegen darüber hinaus, die hohe Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule.

Die Ergebnisse der Projektionen sind angesichts eines breitflächig angenommenen Akademisierungstrends erwartungswidrig, da sie dem Qualifikationssegment beruflich ausgebildeter Fachkräfte weiterhin eine hohe Bedeutung beimessen.

Für diese These der „Erosion der mittleren Qualifikationsebene“ und ihren Folgen für das System der Berufsbildung finden sich in der derzeitigen Berufsbildungsforschung kaum empirische Belege.

Das Bildungsprofil von Führungskräften und die angenommene Verdrängung beruflich Qualifizierter durch Akademiker/-innen wird von Franz anhand einer Längsschnittsanalyse von SOEP Daten untersucht (vgl. FRANZ 2010). Diese Analyse bestätigt zunächst den Trend zur Höherqualifizierung, da der Anteil der Führungskräfte bzw. von Angestellten in hochqualifizierter Tätigkeit mit akademischem Abschluss seit Mitte der 1980er Jahre um 20% auf 62,6% in 2008 gestiegen ist. Diese Entwicklung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Verdrängung beruflich Ausgebildeter in Führungspositionen, da rund ein Fünftel aller Führungskräfte bzw. Hochqualifizierter sowohl über einen beruflichen als auch einen akademischen Abschluss verfügen. Des Weiteren verfügen 1/3 aller Führungskräfte mit umfassenden Führungsaufgaben in der deutschen Privatwirtschaft ebenfalls über sowohl einen beruflichen als auch akademischen Bildungsabschluss. Über ein weiteres Drittel dieser Personengruppe verfügt allerdings mit abnehmender Tendenz über einen beruflichen Abschluss als höchsten erreichten Bildungsabschluss. Diese Ergebnisse deuten keineswegs darauf hin, dass die berufliche Bildung im höheren mittleren Segment an Bedeutung verliert.

Ein synoptischer Vergleich der Arbeitsmarktpotentiale von Absolventinnen und Absolventen beruflicher und hochschulischer Bildungswege von GÖTZHABER/ JABLONKA/ METJE (2011, 18) anhand der Indikatoren Employability, tarifliche Eingruppierung, Bildungsrenditen, Erwerbsbeteiligung und Kompetenzen zeigt folgende Befunde: Ein höherer beruflicher

Bildungsabschluss Bildung (Meister, Techniker, Fachwirt) sowie ein akademischer Abschluss sind geeignete Voraussetzung für eine längerfristige Beschäftigung. Unterschiede zwischen beiden Qualifikationsgruppen bestehen in den tariflichen Eingruppierungen, wobei bei großer Streuung der Einkommen von beruflich und akademisch ausgebildeten diese Unterschiede relativiert werden. Berufliche Qualifikationen erklären nur zum Teil den Erwerbsstatus. Fachrichtung und Geschlecht sind stärkere Erklärungsvariablen für den Erwerbsstatus.

Dieselben Autoren weisen anhand einer Studie von Bildungs- und Berufsbiographien beruflich und akademisch ausgebildeter Fachkräfte nach, dass die Fortbildung den beruflich Qualifizierten den Zugang zu anspruchsvollen, gut dotierten Tätigkeiten mit umfangreicher Personal- und Budgetverantwortung eröffnet hat. Generell und insbesondere bei Selbstständigen hat sie dazu beigetragen, Beschäftigung und betriebliche Existenz zu sichern.

In bestimmten Bereichen treten beide Gruppen in den Wettbewerb um Fach- und Führungspositionen auf der mittleren Ebene an und können ihre jeweiligen Stärken unter Beweis stellen z.B. in Bezug auf die Umsetzung erworbenen Wissens und der betrieblichen Integrationsfähigkeit. Es gibt jedoch Arbeitsbereiche und Hierarchie-Ebenen, die Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen vorbehalten bleiben. Diese sind durch ihre Nähe zu „Forschung und Entwicklung“ gekennzeichnet. Darüber hinaus zeigt die Studie, wie sehr der Einsatz von beruflich Fortgebildeten auf höheren Fach- und Führungsebenen von anderen Faktoren abhängig ist, wie persönliche Präferenzen von Personalverantwortlichen, tradierte Firmenphilosophien und Ausbildungstraditionen (vgl. GÖTZHABER/ JABLONKA/ METJE 2011, 6).

Die Studie des IW (vgl. HOLLMANN et al. 2010) sieht auf der Basis von Auswertungen aktueller Studien, statistischer Basisdaten zur Einführung von Bachelorstudiengängen, datengestützter Einkommens- und Qualifikationsanalysen, curricularer Vergleiche von Ausbildungs-, Aufstiegsfortbildungs- und Studienprofilen sowie einer Experten- und Expertinnenbefragung kaum Indizien vorliegen, die eine Konkurrenz von Bachelorstudiengängen einerseits und dualen Aus- und Fortbildungsabschlüssen andererseits nahelegen.

Insgesamt sprechen die vorhandenen empirischen Daten dafür, dass mit dem eindeutig feststellbaren Trend zur Höherqualifizierung und einer Zunahme von Akademiker- und Akademikerinnenquoten auch in Deutschland nicht zwangsläufig die Verdrängung beruflich Qualifizierter durch Akademiker/-innen verbunden ist, sondern dass die Betriebe versuchen, über vielfältige Wege die Vorteile beruflich-betrieblicher und akademischer Ausbildung miteinander zu verknüpfen.

3 Empirische Basis

Im Rahmen des BIBB Projekts „Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder – PEREK“ wurde eine qualitative Studie basierend auf 25 leitfadengestützten Interviews mit zehn Branchensprechern und -sprecherinnen und 15 Vertretern und Vertreterinnen kleiner, mittelständischer und großer Betriebe aus elf Branchen,

die in den Jahren 2003 bis 2007 wachsende Beschäftigung aufwiesen, durchgeführt. Die Befunde dieser Experten- und Expertinnenbefragung wurden der Fragebogenentwicklung einer repräsentativen Betriebsbefragung zugrunde gelegt, die Anfang 2011 in Betrieben in wachsenden Beschäftigungsfeldern durchgeführt wurde. Als wachsende Beschäftigungsfelder wurden jene definiert, in denen ein Zuwachs der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten in einem bestimmten Zeitraum stattgefunden hat.

Als Grundlage zur Identifizierung der wachsenden Beschäftigungsfelder wurde die „Klassifikation der Wirtschaftszweige“ (WZK) des Statistischen Bundesamtes gewählt, wobei auf die Kategorie Wirtschaftsklassen (vierte Ebene innerhalb der WZK, insgesamt 615 Klassen) zurückgegriffen wurde. Bedingung für die Auswahl der Klassen war ein nachweisbarer Personalzuwachs zwischen 2007 und 2009.

Ausgewählt wurden die folgenden Klassen: Herstellung von Maschinen anderweitig nicht genannt (a.n.g) (2.899), Einzelhandel mit Telekommunikationsgeräten (4.742), sonstige Post-, Kurier-, und Expressdienste (5.320), Erbringung von sonstigen Dienstleistungen der Informationstechnologie (6.209), Verwaltung und Führung von Unternehmen und Betrieben (7.010), Ingenieurbüros (7.112), Hausmeisterdienste (8.110), Call Center (8.220), Gesundheitswesen a.n.g. (8.690), soziale Betreuung älterer Menschen und Behinderter (8.810), sonstiges Sozialwesen a.n.g. (8.899).

Der Zeitraum, in dem das Wachstum beobachtet wurde, ergab sich aus der Umstellung der Klassifikation der Wirtschaftszweige im Jahr 2008. Alle ausgewählten Klassen weisen ein überdurchschnittliches Personalwachstum (absolut oder relativ) zwischen 2007 und 2009 auf. Zudem wurde überprüft, dass auch die Hauptklassen, welche nach der Umstellung 2008 in den hier ausgewählten Klassen aufgegangen sind, zwischen 2003 und 2008 einen Personalzuwachs aufweisen. Damit wurde sichergestellt, dass die ausgewählten Wirtschaftsklassen nicht nur einem kurzfristigen Wachstumstrend unterlegen haben, sondern das Wachstum über einen Zeitraum von sieben Jahren zurückzuverfolgen ist.

Die Stichprobe wurde geschichtet nach den Betriebsgrößenklassen aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit gezogen. Insgesamt beinhalten die elf hier ausgewählten Wirtschaftsklassen 125.274 Betriebe mit 1.673.472 Beschäftigten. Es wurden ca. 22.000 Betriebe, etwa 2.000 aus jeder Wirtschaftsklasse, angeschrieben, von denen 1.215 den Fragebogen beantworteten.

Die Feststellung, dass alle Wirtschaftsklassen einen Personalzuwachs aufweisen, lässt jedoch keine Aussage auf einzelbetrieblicher Ebene zu. Vielmehr befinden sich in der Stichprobe sowohl Betriebe, die in den vergangenen Jahren einen Personalzuwachs hatten, als auch solche, bei denen die Beschäftigungsentwicklung stagnierte, oder sogar abgenommen hat.

In den folgenden Darstellungen werden schwerpunktmäßig Ergebnisse der Betriebsbefragung dargestellt (zu den Ergebnissen der Expertinnen- und Expertenbefragung siehe BAHL et al. 2011, DIETZEN et al. 2012). Die Daten stellen, soweit nicht anders angegeben, nach Betriebsgrößenklassen und Wirtschaftszweigen gewichtete Werte dar.

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklungen der Qualifikationssegmente

Zuerst soll betrachtet werden, welche Entwicklungen die Betriebe in den nächsten fünf Jahren in den einzelnen Qualifikationssegmenten anstreben. Abbildung 1 zeigt die Angaben der Betriebe (zu dem Segment der Mitarbeitenden ohne Berufsausbildung machten fast 50% aller Betriebe Angaben, zu den Segmenten der Mitarbeitenden mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung, mit Fachhochschulausbildung sowie mit Universitätsausbildung über 50% und zum Segment der Mitarbeitenden mit abgeschlossener Berufsausbildung über 80%).

Deutlich wird, dass sich die angestrebten Entwicklungen für das Segment der Mitarbeitenden ohne Berufsausbildung deutlich von denen der anderen Segmente unterscheiden. Hier ist der Anteil der Betriebe, die eine Abnahme anstreben, in etwa genau so groß, wie der Anteil der Betriebe, die eine Zunahme anstreben (jedoch beide auf einem relativ geringen Niveau von deutlich unter 10% der Betriebe). Eine angestrebte Abnahme in diesem Segment darf jedoch nicht mit einem Personalabbau gleichgesetzt werden. Vielmehr kann festgestellt werden, dass die Nachqualifizierung von Mitarbeitenden ohne Berufsabschluss von einem bedeutenden Teil der Betriebe als eine wichtige Maßnahme zur Fachkräftesicherung gesehen wird.

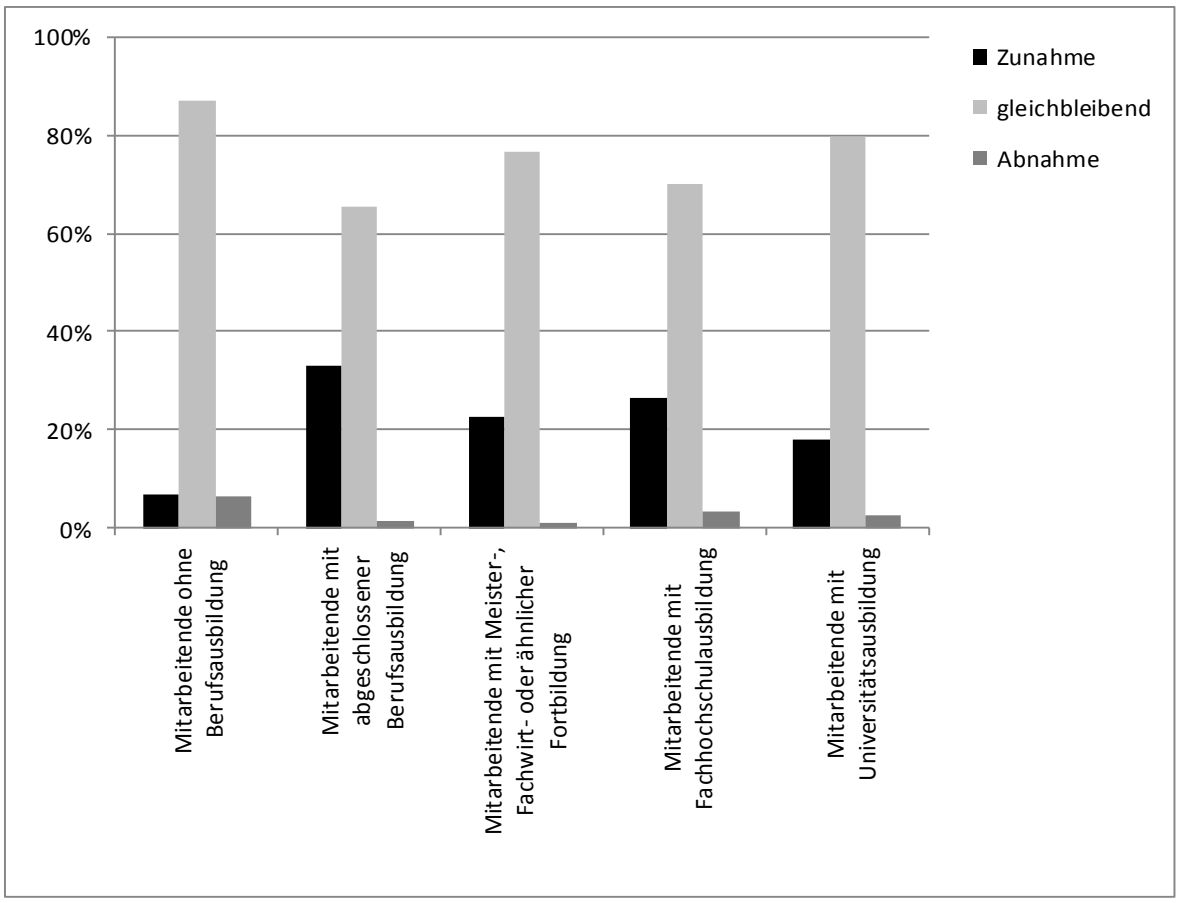


Abb. 1: Angestrebte Entwicklungen der Mitarbeitendenzahlen in den jeweiligen Qualifikationssegmenten

In den anderen Segmenten zeigt sich jeweils, dass nur ein sehr geringer Anteil von Betrieben eine Abnahme plant. Deutlich mehr Betriebe planen jeweils die Zahl der Mitarbeitenden in den einzelnen Segmenten zu erhöhen, und die überwiegende Zahl der Betriebe gibt an, dass die Zahl gleich bleiben soll. Es zeigt sich nicht unerwartet, dass der Anteil der Betriebe, die eine Zunahme planen, im Segment der Mitarbeitenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung am höchsten ist. Insgesamt wird jedoch schon hier deutlich, dass zumindest in den kurzfristigen Planungen (Planungszeitraum sind die nächsten fünf Jahre) kein elementarer Abbau der Beschäftigten der mittleren Qualifikationsebene erkennbar ist. Das Ausbaupotential (also der Anteil von Betrieben, die einen Zuwachs planen), unterscheidet sich kaum von den Planungen in den Segmenten der Mitarbeitenden mit Fachhochschulausbildung und den Mitarbeitenden mit Universitätsausbildung.

Im nächsten Schritt soll nun überprüft werden, wie sich die Planungen in einzelnen Segmenten, bei Betrieben, die für die jeweiligen Segmente Angaben gemacht haben (dies waren mehr als 40%), zueinander verhalten. Tabelle 1 zeigt die angestrebten Entwicklungen für das Segment der Mitarbeitenden mit Fachhochschulausbildung (links) mit den angestrebten Entwicklungen für das Segment der Mitarbeitenden mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung.

Tabelle 1: **Angestrebte Entwicklung der Mitarbeitendenzahlen in den angegebenen Segmenten**

Angestrebte Entwicklung bei Beschäftigten mit Fachhochschulabschluss	Abnahme	gleichbleibend	Zunahme
Zunahme	< 1 %	14 %	10 %
gleichbleibend	< 1 %	65 %	6 %
Abnahme	< 1 %	2 %	< 1 %

Angestrebte Entwicklung bei Beschäftigten mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung

Zuerst einmal wird deutlich, dass fast zwei Drittel der Betriebe (65%) eine gleichbleibende Mitarbeitendenzahl in beiden Segmenten planen. 14% hingegen wollen die Zahl der Mitarbei-

tenden mit Fachhochschulabschluss erhöhen, während die Zahl der Mitarbeitenden mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung gleichbleiben soll. Eine umgekehrte Entwicklung, also eine Zunahme der Beschäftigten mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung, bei gleichbleibender Zahl der Beschäftigten im anderen Segment planen, mit 6% der Betriebe hingegen deutlich weniger.

10% der Betriebe planen, die Zahl der Mitarbeitenden in beiden Segmenten zu erhöhen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass es in keinem der beiden Segmente zu einem nennenswerten Abbau kommt. Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass drei Viertel der Betriebe eine identische Entwicklung beider Segmente anstreben (unter 1% planen eine Abnahmen in beiden Segmenten, 65% eine gleichbleibende Zahl von Mitarbeitenden und 10% eine Zunahme in beiden Segmenten). Jedoch muss festgestellt werden, dass bei Betrieben, die zu beiden Segmenten Angaben gemacht haben, der Anteil derjenigen, die eine Erhöhung der Mitarbeitenden mit Fachhochschulabschluss, bei gleichbleibender Zahl im anderen Segment, mehr als doppelt so hoch ist wie umgekehrt, also das Entwicklungspotential für Mitarbeitende mit Fachhochschulabschluss höher ist.

Weitergehend wurde analysiert, wie sich die geplanten Entwicklungen für das Segment der Mitarbeitenden mit Universitätsabschluss und dem Segment der Mitarbeitenden mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung zueinander verhalten. Wiederum wurden nur Betriebe einbezogen, die zu beiden Segmenten Angaben gemacht haben (ebenfalls wieder mehr als 40%). Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 2: **Angestrebte Entwicklung der Mitarbeitendenzahlen in den angegebenen Segmenten**

Angestrebte Entwicklung bei Beschäftigten mit Universitätsabschluss	Abnahme	gleichbleibend	Zunahme
Zunahme	< 1 %	7 %	6 %
gleichbleibend	< 1 %	75 %	8 %
Abnahme	< 1 %	1 %	< 1 %

Angestrebte Entwicklung bei Beschäftigten mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung

Wieder zeigt sich deutlich, dass der größte Teil der Betriebe eine identische Entwicklung in beiden Segmenten anstrebt (insgesamt mehr als 81%). Drei Viertel der Betriebe wollen die augenblickliche Zahl der Mitarbeitenden aus beiden Qualifikationssegmenten beibehalten, und 6% wollen die Zahl erhöhen. Auch hier kann nicht festgestellt werden, dass es zu einer Erhöhung der Zahl der Mitarbeitenden aus einem Qualifikationssegment zu Lasten des Anderen kommen soll. Im Gegensatz zu der vorherigen Analyse sind die Anteile der Betriebe, die die Zahl der Mitarbeitenden eines Segmentes erhöhen wollen, während die Zahl des anderen Segmentes gleichbleibt, in etwa identisch. Hier zeigt sich also für beide Segmente ein ähnliches Entwicklungspotential.

Abschließend dazu werden die geplanten Entwicklungen der Segmente der Mitarbeitenden mit abgeschlossener Berufsausbildung sowie der Mitarbeitenden mit Meister-, Fachwirt- oder ähnlicher Fortbildung zu einem Segment (Fachkräfte) zusammengefasst (es wurden Betriebe einbezogen, die mindestens zu einem dieser Segmente eine Angabe gemacht haben, sollten zu beiden Segmenten Angaben vorliegen, so wurden die Betriebe ausgeschlossen, die einmal Zunahme und einmal Abnahme angegeben haben). Ebenso werden die geplanten Entwicklungen für Mitarbeitende mit Fachhochschulausbildung und Universitätsausbildung zum Segment der Akademikerinnen und Akademiker zusammengefasst (auch hier musste zu mindestens einem Segment eine Angabe vorliegen). Die Ergebnisse zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: **Angestrebte Entwicklung der Mitarbeitendenzahlen in den angegebenen Segmenten**

Angestrebte Entwicklung bei Akademikerinnen und Akademikern	Abnahme	gleichbleibend	Zunahme
Zunahme	< 1 %	10 %	16 %
gleichbleibend	< 1 %	49 %	19 %
Abnahme	< 1 %	2 %	< 1 %

Angestrebte Entwicklung bei Fachkräften

Im Vergleich zu den bisherigen Analysen sind es hier nur etwas mehr als zwei Drittel der Betriebe, die eine identische Entwicklung beider Bereiche anstreben, und sogar weniger als die Hälfte der Betriebe, die eine gleichbleibende Mitarbeitendenzahl in beiden Bereichen planen. Der Anteil der Betriebe, die eine Zunahme im Fachkräftebereich planen, während die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker gleich bleiben soll, ist fast doppelt so hoch wie der, die eine umgekehrte Entwicklung anstreben.

Alle Analysen zeigen, dass augenblicklich bei den hier befragten Betrieben nicht festzustellen ist, dass Entwicklungen geplant werden, bei der die Zahl der Mitarbeitenden eines Segmentes zu Lasten der Zahl in einem anderen Segment erhöht werden soll. Vielmehr zeigt sich, dass die Planungen für die Segmente oftmals identisch sind.

Wie zu Beginn gezeigt werden konnte, ist der Anteil der Betriebe, die eine Zunahme planen für das Segment der Mitarbeitenden mit abgeschlossener Berufsausbildung am höchsten. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Angaben, die die Betriebe zur eigenen betrieblichen Ausbildung machen. Zum Zeitpunkt der Befragung bildete etwa jeder fünfte Betrieb aus. Dieser Anteil liegt nur knapp unter der Ausbildungsbetriebsquote aller Betriebe in Deutschland (vgl. HUCKER 2012, 4). Insgesamt wird deutlich, dass der Stellenwert der eigenen Ausbildung in Zukunft eher noch zunehmen wird. Während etwa ein Drittel der ausbildenden Betriebe angibt die Zahl der Ausbildungsplätze auch in der Zukunft beizubehalten wollen, möchte fast jeder vierte ausbildende Betrieb die Zahl der eigenen Ausbildungsplätze in Zukunft noch erhöhen. Hinzu kommt, dass mehr als 10% der Betriebe, die augenblicklich nicht ausbilden, planen, dies in Zukunft (wieder) zu tun. Die Betriebe bilden auf der einen Seite vor allem aus, um den eigenen Fachkräftenachwuchs zu sichern und so einem drohenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken, auf der anderen Seite aber auch, weil Ihnen so passgenaue Fachkräfte zur Verfügung stehen, deren betriebsspezifische Profile und Kenntnisse sie besonders schätzen.

Auch die Präferenzen der Betriebe bei der Besetzung von Stellen für gehobene Fachkräfte stellen die Bedeutung dieses betriebsspezifischen Wissens heraus. Dabei zeigt sich mittels multivariater Analysen, dass Betriebe, die selber ausbilden, Stellen für solche Fachkräfte eher intern besetzen, als Betriebe, die nicht selber ausbilden (vgl. WÜNSCHE et al. 2011, 36). Mehr als die Hälfte aller Betriebe besetzt Positionen für Führungskräfte in der Regel intern.

Weniger eindeutig stellt sich die Befundlage zu den dualen Studiengängen (hier verstanden als ausbildungsintegrierte duale Studiengänge, welche die praktische Berufsausbildung im Betrieb mit dem Studium an einer Hochschule oder Akademie kombinieren) als eine Möglichkeit eines internen Rekrutierungsweges. In den Expertinnen- und Expertenbefragungen wird dem dualen Studium eine hohe Bedeutung beigemessen. Dabei wird es von den Betrieben her eher als Ausbildung, denn als „Studium plus Praxis“ gesehen, und die realisierte Verbindung von akademischem und betriebsspezifischem Wissen wird einhellig sehr geschätzt. Quantitativ lässt sich die hohe Wertschätzung nicht belegen, was u.a. auf deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Betriebsgrößenklassen und deren Verteilung im Sample zurückführbar ist. Während bei den Betrieben mit mehr als 249 Mitarbeitenden jeder dritte

mindestens einen solchen Studiengang anbietet, sind es in den anderen Größenklassen deutlich weniger. Dabei zeigt sich, dass es zumeist Betriebe sind, die sowohl eine normale betriebliche Erstausbildung als auch eine Ausbildung im Rahmen eines dualen Studienganges anbieten. Die Betriebe schätzen dabei vor allem die schnellere Verfügbarkeit und Einsatzfähigkeit von hoch qualifizierten Beschäftigten und Hochschulabsolventen für das Unternehmen und sehen gute Möglichkeiten aufstiegsorientierten Auszubildenden hinreichende Entwicklungs- und Karriereperspektiven im Unternehmen anzubieten.

4.2 Tätigkeitsstrukturen

In Bezug auf einzelne Tätigkeiten wurden die Betriebe befragt, welche Tätigkeiten hinsichtlich des Arbeitsvolumens zugenommen haben. Weitergehend sollten sie angeben, welche(s) Qualifikationsniveau(s) für die jeweilige wachsende Tätigkeit in der Regel von Ihnen benötigt wird/werden. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf nicht gewichtete Daten (vgl. WÜNSCHE et al. 2011, 15ff.).

Zehn Tätigkeitsgruppen wurden jeweils von mehr als 40 Betrieben genannt, wobei diese teilweise nur in einzelnen Beschäftigungsfeldern von Bedeutung sind (so wurde etwa die Tätigkeitsgruppe gesundheitlich/sozial helfen, pflegen von mehr als 200 Betrieben genannt, welche bis auf wenige Ausnahmen dem Beschäftigungsfeld Gesundheit/Soziales angehören). Von besonderem Interesse sind die Qualifikationen, die die einzelnen Betriebe für die Tätigkeiten in der Regel benötigen. Bei keiner Tätigkeit geben 3/4 oder mehr der Betriebe dasselbe Qualifikationsniveau an, und nur bei drei der zehn Tätigkeiten sind es mehr als 2/3 der Betriebe, die dasselbe Niveau benötigen. Dies ist bei den Tätigkeitsgruppen gesundheitlich/sozial helfen, pflegen und fertigen, bearbeiten/verarbeiten, bauen/ausbauen, installieren, montieren das Qualifikationsniveau abgeschlossene Berufsausbildung. Während bei der erstgenannten Tätigkeitsgruppe Fachhochschul-/Hochschulausbildung die zweitmeisten Nennungen erhielt, sind es bei der zweitgenannten Tätigkeitsgruppe Personen mit einer Meister-, Techniker oder anderen Fortbildung. Bei der Tätigkeitsgruppe forschen, entwerfen, konstruieren, entwickeln, gestalten wird von mehr als 2/3 der Betriebe angegeben, dass als Qualifikation eine Fachhochschul-/Hochschulausbildung benötigt wird.

Bei fünf Tätigkeiten gaben immerhin mehr als die Hälfte der Betriebe, jedoch weniger als 2/3 dasselbe Qualifikationsniveau an, bei zwei Tätigkeiten waren es mehr als 1/3 aber weniger als die Hälfte.

Deutlich wird, dass sich aus der jeweiligen Tätigkeit nicht auf ein passendes Qualifikationsniveau schließen lässt. Vielmehr hängen die benötigten Qualifikationen von unterschiedlichen Faktoren ab. Notwendig ist eine Verbindung von Tätigkeiten, Arbeitsplatz, der Arbeitsorganisation und nicht zuletzt von der Personalpolitik des Unternehmens, um genaue Hinweise auf die gewünschten Qualifikationsniveaus und -profile zu erhalten.

Wo aber sind die Betriebe bereit Kompromisse einzugehen, wenn es zu Problemen bei der Personalsuche für die Tätigkeiten kommt? Es zeigt sich, dass dies vor allem die Berufserfahrung ist. Bei jeder der zehn Tätigkeitsgruppen geben mehr als die Hälfte der Betriebe an, dass

sie von ihren Vorstellungen bezüglich der Berufserfahrung abweichen würden, und dann auch weniger Berufserfahrung akzeptieren würden. Weniger kompromissfähig zeigen sich die Betriebe im Hinblick auf die Gehaltsvorstellungen. Nur bei drei Tätigkeitsgruppen (forschen, entwerfen, konstruieren, entwickeln, gestalten; Management-, Leitungs- und Führungstätigkeiten sowie fertigen, bearbeiten/verarbeiten, bauen/ausbauen, installieren, montieren) sind mehr Betriebe bereit, höhere Gehaltsvorstellungen zu akzeptieren als in Bezug darauf keine Kompromisse eingehen wollen/können.

Bei den anderen Tätigkeiten sind es grundsätzlich mehr Betriebe, die keine Kompromisse hinsichtlich des Gehaltes eingehen würden. Bei den Tätigkeitsgruppen gesundheitlich/sozial helfen, pflegen und erziehen, ausbilden, lehren wollen mehr als die Hälfte der Betriebe nicht auf ihre formalen Qualifikationsanforderungen verzichten. Bei den anderen Tätigkeiten hingegen signalisieren jeweils mehr als die Hälfte der Betriebe eine Kompromissbereitschaft (dies kann eine geringere Qualifikation als gewünscht bedeuten, aber auch eine höhere).

5 Fazit und Perspektiven

Auf der Basis zusammenfassender Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie kommen wir zu folgenden Einschätzungen.

Generell wünschen sich Betriebe branchenübergreifend Kompetenzprofile, die ein erweitertes theoretisch-systematisches Fachwissen mit einem betrieblich-beruflichem Anwendungs- und Erfahrungswissen verbinden. Hierin wird auch die Bedeutung von Aufstiegsfortbildungen gesehen und in den Planungen der zukünftigen Qualifikationssegmente berücksichtigt. Mittlere Führungspositionen sollen über Absolventen einer Aufstiegsfortbildung möglichst intern besetzt werden. Dies gilt für alle Betriebe und für die Großbetriebe am deutlichsten. Für diesen Zweck wird Weiterbildung gezielt eingesetzt und gefördert. Ebenso werden duale Studiengänge als geeignete Wege gesehen, Mitarbeiter/-innen für Führungskraftpositionen auf der mittleren Ebene zu entwickeln. Externe Rekrutierung akademisch Qualifizierter erfolgt vorwiegend für höhere Managementpositionen (vgl. DIETZEN et al. 2012)

Generell haben Qualifikationsstrategien, die auf einer internen Bedarfsdeckung beruhen, eine hohe Bedeutung in den untersuchten Betrieben**.**

Ein Beleg dessen ist die hohe Bedeutung der eigenen betrieblichen Ausbildung, die für die Betriebe als Instrument zur Deckung des eigenen Bedarfs von elementarer Bedeutung ist, um betriebsspezifische Profile und Kenntnisse zu entwickeln. Das lässt sich sowohl über die qualitative Studie (vgl. BAHL et al. 2011) als auch über die quantitativen Daten belegen (vgl. WÜNSCHE et al. 2011, S.21ff).

Als weitere Optionen interner Bedarfsdeckung werden in den Experten- und Expertinneninterviews duale Studiengänge, das Studium an Berufsakademien und die Möglichkeit eines Fachhochschulstudiums im Anschluss an die duale Ausbildung oder nach erfolgreichem Abschluss einer beruflichen Fortbildung als weitere Optionen angesprochen. Quantitativ lässt sich dieses Ergebnis allerdings nicht ausreichend belegen. Die Aussagen der betrieblichen

Experten und Expertinnen sind jedoch als Wunsch der Betriebe zu deuten, Möglichkeiten zu entwickeln, die Vorteile einer akademischen Bildung mit denen einer beruflichen-betrieblichen Bildung in einem eigenen internen Rekrutierungsweg zu verknüpfen.

Wachsende Betriebe decken ihren Qualifikationsbedarf offensichtlich weiterhin in den unterschiedlichen Qualifikationssegmenten. Die vorhandenen betrieblichen Segmente zeigen sich zunächst einmal als relativ stabil und lassen den Betrieben zufolge auch in naher Zukunft keine großen Strukturveränderungen erwarten.

Ein Wachstum der akademischen Segmente zu Lasten des Segmentes der Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte und -wirtinnen etc. ist anhand der Daten nicht festzustellen. Beschäftigungswachstum in Bezug auf unterschiedliche Fachkräftetypen scheint häufig komplementär angelegt zu sein. Inwieweit die Betriebe beide Bildungshintergründe in getrennten beruflichen Arbeitsmärkten verorten, die einander ergänzend aber nicht substituierend sind, müsste weiterhin untersucht werden.

Konkurrenzbeziehungen zwischen betrieblich und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften sind nur in einzelnen Tätigkeitsbereichen (Techniker/-innen und Bachelorabsolventen und -absolventinnnen) identifizierbar (vgl. DIETZEN et al. 2012).

Für breite Verdrängungsphänomene von beruflich qualifizierten Fachkräften auf der mittleren Qualifikationsebene finden sich keine Belege.

Hierzu sind weitere Analysen auf der Tätigkeitsebene erforderlich. Unsere Befunde zeigen zunächst, dass einzelnen Tätigkeiten kontextungebunden kein eindeutiges passendes Qualifikationsniveau zuzuordnen ist. Einzelne Tätigkeiten werden in unterschiedlichen Betrieben auch auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus ausgeübt bzw. es werden unterschiedliche Qualifikationsniveaus zum Ausüben der Tätigkeit gesucht (DIETZEN und WÜNSCHE 2011). Das spricht dafür, dass in Betrieben Flexibilitätsspielräume zwischen Bildungsgängen und beruflichen Einsatzfeldern existieren, und dass Tätigkeiten von Personen unterschiedlicher Bildungshintergründe ausgeübt werden können.

Letztlich ist davon auszugehen, dass der betriebliche Qualifikationsbedarf von mehreren Kontextfaktoren abhängt, nicht zuletzt von den Strukturen, die über Arbeitsorganisation und betriebliche Steuerungsinstrumente gesetzt sind. Notwendig ist eine Verbindung von Tätigkeiten, Arbeitsplatz und betrieblicher Strukturierung um genaue Hinweise auf die benötigten Qualifikationsniveaus und -profile zu erhalten.

Für die Zukunft stellt sich die Frage, wie sich die Qualifikationssegmente des deutschen Bildungssystems weiterentwickeln. Wird der deutsche Sonderweg mit einem starken System betrieblicher Berufsausbildung weiterhin Bestand haben (vgl. BOSCH 2012, 33)? Inwieweit werden Verschiebungen zwischen den Segmenten der Berufsausbildung und des Hochschulstudiums zu Lasten des einen gegenüber dem anderen System führen?

Mit der Etablierung von Kooperations- und Integrationsmodellen zwischen Studium und Berufsausbildung wie sie in den dualen Studiengängen erfolgen, werden bestehende Grenzen

zwischen den Bildungssegmenten tendenziell aufgelöst. Sie realisieren eine Dualität von Lernorten im Wechsel zwischen theoretischem Unterricht an der Hochschule und praktischen Phasen im Ausbildungsbetrieb, die bislang vor allem prägend für den beruflichen Bildungsweg war. Bildungspolitisch sind duale Studiengänge interessant, weil von ihnen ein erheblicher Druck ausgeht, die Studienmodule und Ausbildungsordnungen curricular und organisatorisch abzustimmen und wechselseitig anzuerkennen.

Eine weitere Variante der Grenzauflösung zwischen Studium und beruflicher Bildung geht auf Bemühungen von Anbietern beruflicher Fortbildungen wie den Kammern um die quasi-akademische Anerkennung ihrer Lehrgänge zurück. Ein Beispiel dafür sind „Aufqualifizierungen“ für beruflich Fortgebildete, die eine umfassende Verzahnung von betrieblichen und akademischen Qualifikationsinhalten vorsehen. Fortbildungsqualifikationen die auf der Basis betrieblicher Praxis erworben wurden, werden vollständig berücksichtigt. Die Weiterbildung sieht einen akademischen Standard vor, der durch die beteiligte(Fach)Hochschule gewährleistet wird. Die Prüfung findet vor einer Industrie- und Handelskammer, beansprucht einen akademischen Standard ohne dass ein akademischer Abschluss zu erworben wird. Vorteile solcher Bildungsmaßnahmen bieten sich insbesondere für Personen mit Aufstiegsqualifizierungen, die bereits in verantwortlichen Positionen im Unternehmen tätig sind und diese ausbauen wollen. Durch zeitliche Bindung ist ihnen ein Hochschulstudium oft nicht möglich. Auch fällt eine notwendige Existenzsicherung für ein Studium weg, die oft als Hindernisgrund für berufliche Ausgebildete darstellt (vgl. FASSNACHT/ HERB/ REINECKE 2011, 18).

Mit der Ausweitung dualer Studiengänge und Vermehrung von Angeboten im Bereich von akademisch ausgerichteten Zusatzqualifikationen einer Ausweitung von Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen für den Zugang zur Hochschule etabliert sich gegenwärtig eine breite Übergangszone zwischen beruflicher und Hochschulausbildung. Es ist mit Spannung zu erwarten, ob sich darüber eine „ deutsche dualisierte Variante der Akademisierung oder anders formuliert eine neue „Oberetage des dualen Systems“ herausbildet (BOSCH 2010, 57).

Literatur

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

BAHL, A./ DIETZEN, A./ DORSCH-SCHWEIZER, M. (2011): Vielfalt statt Konkurrenz und Verdrängung - Ausdifferenzierung der Berufsbildung als Strategie zur Fachkräftesicherung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 40 (3), 4-7.

BOSCH, G. (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: BOSCH, G./ KRONE, S./ LANGER, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, 37-61.

BOSCH, G. (2012): Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 20-35.

DIETZEN, A./ WÜNSCHE, T. (2011): Companies strategies for competence development and personal recruitment within employment increasing fields. ECER 2011. Berlin. Online: http://vetnet.mixxt.org/networks/files/file.75916 (19.12.2011).

DIETZEN, A./ HÖVER, A.-C./ WÜNSCHE, T. (2012): Stabile Bedeutung beruflich betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In: AGBFN (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt (im Druck).

DREXEL, I. (2010): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: IG METALL (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben - Facharbeiter/innen ein Auslaufmodell? Workshop Dokumentation. Frankfurt a.M., 47-54.

DREXEL, I. (2012): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 36-52.

FASSNACHT, A./ HERB, S./ REINECKE, J. (2011): Anforderungen an eine akademische Qualifizierung von Meistern. In: Wirtschaft und Berufserziehung 6, 11, 18-23.

FRANZ, C. (2010): Bildungsprofile von Führungskräften - Vielfalt statt Verdrängung. In: VOSS-DAHM, D./ MÜHGE, G./ SCHMIERL, K./ STRUCK, O. (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden, 187-210.

GÖTZHABER, J./ JABLONKA, P./ METJE, U.M. (2011): Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. Bielefeld.

HELMRICH, R./ ZIKA, G./ KALINOWSKI, M./ WOLTER, M. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB Report 18.

HOLLMANN, C./ SCHMIDT, J./ WERNER, D. (2010): Verdrängt der Bachelor duale Aus- und Fortbildungsberufe? In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 39 (2), 18-22.

HUCKER, T. (2012): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung stark rückläufig. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/12, 4-5.

MÜLLER, N. (2009): Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken bei internationalen Vergleich. In: BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2/2009, 42-46.

SCHANDOCK, M. (2012): Strukturen der geregelten Fortbildung. In: Datenreport 2012, B4.4 Bedeutung, Strukturen und Nutzen beruflicher Aufstiegsfortbildung. Bonn, 366-372.

WAGNER, K./ FINEGOLD, D. (1997). Der Einfluss der Aus- und Weiterbildung auf die Arbeitsorganisation – eine Untersuchung in der Fertigung US amerikanischer Maschinenbauun-

ternehmen. In: CLERMONT, A./ SCHMEISSER, W. (Hrsg): Internationales Personalmanagement. München, 147-164.

WÜNSCHE, T./ BAHL, A./ DIETZEN, A./ DORSCH-SCHWEIZER, M./ HERGET, H./ HÖVER, A.-C./ LEPPELMEIER, I./ SCHADE, H.-J. (2011): Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder – PEREK. Abschlussbericht zum Projekt. Bonn. Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_21205.pdf (10-10-2012).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp*@-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

DIETZEN, A./ WÜNSCHE, T. (2012): Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die AutorInnen

Dr. AGNES DIETZEN

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: dietzen (at) bibb.de

Homepage: www.bibb.de

TOM WÜNSCHE

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: wuensche (at) bibb.de

Homepage: www.bibb.de

Nina Maria WACHENDORF, Marion RATH & Michael LENT
(Hochschule Niederrhein, Krefeld)

Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“. Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/wachendorf_etal_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (WACHENDORF/ RATH/ LENT 2012 in Ausgabe 23 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/wachendorf_etal_bwpat23.pdf

Das im Jahr 1981 von Industrie- und Handelskammer, regionalen Unternehmen und der Hochschule Niederrhein entwickelte Modell eines ausbildungsintegrierten Studienganges ist Pionier und Best-Practice Beispiel für duale Studiengänge an deutschen Fachhochschulen.

Die Bedeutung innovativer Bildungsangebote zeigt sich deutlich in der Beliebtheit des „Dualen Studiums nach dem Krefelder Modell" bei Studierenden und Unternehmen. Ein weiterer Beleg für die gute Umsetzung ist der große Studienerfolg bei den dualen Studienangeboten.

Dieses Erfolgsmodell für Hochschule, Studierende und Unternehmen ist in den letzten 30 Jahren kontinuierlich weiterentwickelt und ausgebaut worden.

Der vorliegende Bericht beschreibt, ausgehend von der historischen Entwicklung der „Kooperativen Ingenieurausbildung", das Konzept der Hochschule Niederrhein in enger Kooperation mit regionalen Unternehmen, Kammern und berufsbildenden Einrichtungen die bestehenden ausbildungsintegrierten Studiengänge auszubauen, neue Teilzeit- und berufsbegleitende Studiengänge zu konzipieren sowie zielgruppenspezifische Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zu schaffen. Aufbauend auf den langjährigen Erfahrungen mit dem dualen Studium berichten die Autorinnen über strukturelle und konzeptionelle Entwicklungen und geben eine erste Bestandsaufnahme der Aktivitäten, die durch das BMBF-geförderte Projekt „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" ermöglicht wurden.

The connection between vocational and academic education using the example of cooperative studies according to the "Krefeld model". The successful model of the Niederrhein University of Applied Sciences

The model of a degree course which integrates different education pathways was developed in 1981 by the Chamber of Industry and Commerce, regional companies and the Niederrhein University of Applied Sciences, is a pioneering and best practice example for cooperative studies at German universities of applied sciences.

The significance of innovative educational provision is clearly visible in the popularity of the "cooperative studies according to the Krefeld model" amongst students and companies. Additional proof of its effective implementation is the high level of success in the cooperative studies.

This successful model for universities of applied sciences, students and companies has been continually further developed and expanded in the last thirty years.

This paper describes, starting with the historical development of the "cooperative studies for engineers", the concept of the Niederrhein University of Applied Sciences in close co-operation with regional companies, chambers and providers of vocational education and training, how to expand the existing degree courses which integrate different education and training courses, and how to conceive of new part-time courses and courses that can accompany full-time employment, as well as to create advisory measures and qualification measures for specific target groups. Building on many years of

experience with cooperative studies, the authors report on the structural and conceptual developments and give an initial review of the activities which were made possible by the BMBF-supported project "Advancement through education: Open institutes of higher education".

NINA MARIA WACHENDORF, MARION RATH & MICHAEL LENT
(Hochschule Niederrhein, Krefeld)

Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“. Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein.

1 Einleitung

Duale Studiengänge erfahren in den letzten Jahren eine immer größere Beliebtheit, da sich das im Studium Gelernte unmittelbar im Unternehmen anwenden lässt (vgl. DIHK 2012). Wie eine aktuelle Studie des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) zeigt, haben sich in den letzten sechs Jahren die Studienangebote in diesem Bereich mehr als verdoppelt. Die starke Nachfrage nach dualen Studiengängen geht sowohl von Studierendeninteressierten als auch von Unternehmen aus. Die Studie des IAQ, die sich mit dem ausbildungsintegrieten Studium aus Sicht der Studierenden beschäftigt, belegt, dass das duale Studium vor allem Studierende an die Hochschulen zieht, die aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen. Damit bietet das duale Studium eine Möglichkeit zur Erschließung neuer Studierendenschichten (vgl. KRONE/ MILL 2012). Diese Erkenntnis ist richtungsweisend für die Ziele des BMBF geförderten Projektes „Die duale Hochschule“ an der Hochschule Niederrhein, die ausgehend von ihrer 30jährigen Erfahrungen in diesem Bereich mit der Schaffung neuer Studienstrukturen und -gänge weitere Studierendenschichten rekrutieren möchte.

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Geschichte des dualen Studiums an der Hochschule Niederrhein von der Pilotphase in den frühen 1980er Jahren bis heute. Das Studienmodell spielt eine zentrale Rolle bei der strategischen Ausrichtung der Hochschule. Ausgehend davon wird in den folgenden Kapiteln auf die Entwicklung des dualen Studiums nach dem „Krefeld Modell“ sowie auf die aktuellen Ziele des oben genannten BMBF-Projektes eingegangen.

2 Dual Studieren nach dem „Krefelder Modell“ - Das Erfolgsmodell der „Kooperativen Ingenieurausbildung“

Die Hochschule Niederrhein bietet seit 1982 duale Studiengänge als Verknüpfung von praktischer Berufsausbildung und technisch-naturwissenschaftlichem Studium für Abiturienten[1] an. In Anlehnung an die Kategorisierung von Studiengängen nach IT NRW, die auch für die Genehmigung neuer Studiengänge herangezogen wird, definiert die Hochschule Niederrhein duale Studiengänge als ausbildungsintegrierte Studiengänge (vgl. IT.NRW 2012). Charakteristisch für diese Form der dualen Studienangebote ist die Kombination von Studium und betrieblicher Ausbildung, die inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt ist, und auf einem Kooperationsvertrag zwischen Unternehmen und Hochschule basiert.

[1] Der besseren Lesbarkeit halber, verwenden die Autorinnen im Text nur die männliche Form. Selbstverständlich sind damit Frauen und Männer gleichermaßen gemeint.

Das duale Studium nach dem „Krefelder Modell“ entspricht in seiner aktuellen Form der oben genannten Definition, wobei die Hochschule auf einen Kooperationsvertrag mit den Unternehmen verzichtet. Neben der Dualität der Lernorte Betrieb und Hochschule, ist diese Studienform an der Hochschule Niederrhein durch den Erwerb von zwei berufsqualifizierenden Abschlüssen gekennzeichnet. Dem Berufsabschluss. vor der Industrie- und Handelskammer sowie einem akademischen Diplom-, seit der Bologna-Reform einem Bachelorabschluss.

2.1 Entstehungsgeschichte

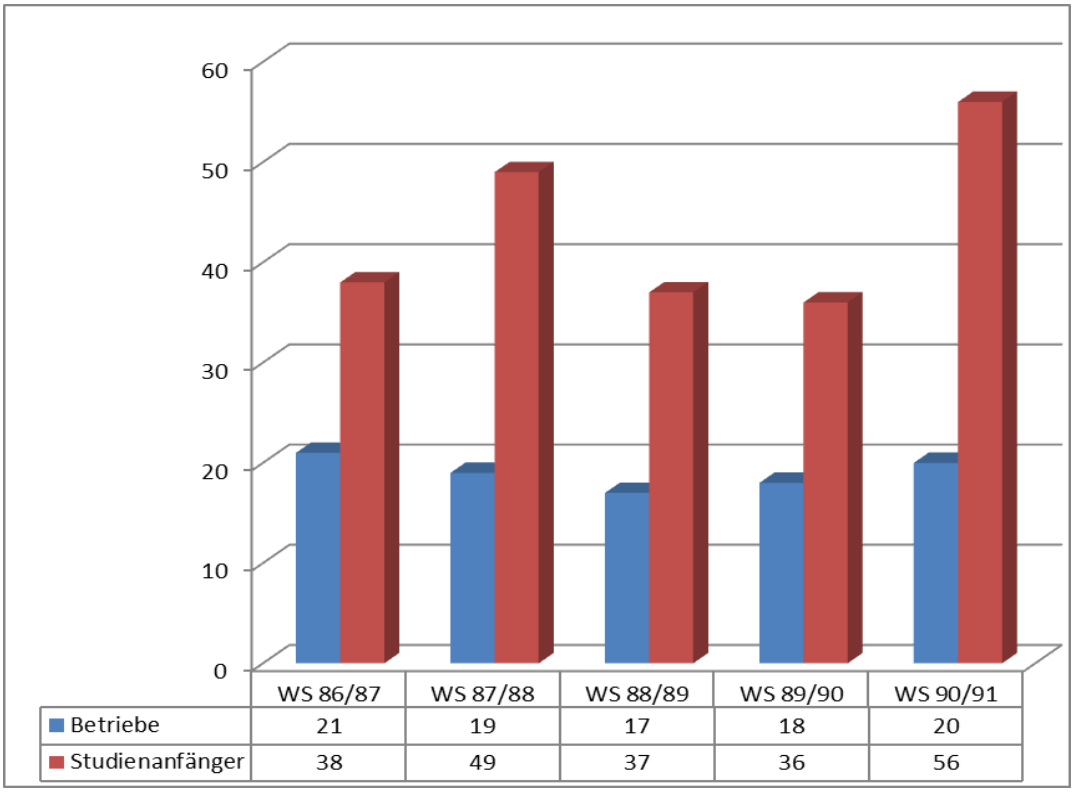
Das duale Studium nach dem „Krefelder Modell“ entstand Anfang der achtziger Jahre auf Anregung der Industrie- und Handelskammer Mittlerer Niederrhein unter dem Namen „Kooperative Ingenieurausbildung“, kurz KIA. Hintergrund der Überlegung war die Frage, wie dem durch die Bildungsexpansion hervorgerufenen Fachkräftemangel in der Region entgegengewirkt werden kann. Die Unternehmen in der Region befürchteten aufgrund der steigenden Zahl der Abiturienten (vgl. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2002) nicht ausreichend qualifizierten Ingenieurnachwuchs mit Fachhochschuldiplom gewinnen zu können, der sich bis dahin traditionell aus den Haupt- und Realschülern rekrutierte, nachdem diese die Berufsausbildung abgeschlossen hatten (vgl. BROERMANN/ PFUNDTNER 1993, 8). Ziel der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ war und ist es hochqualifizierten Nachwuchs für die Unternehmen der Region auszubilden und den Studierenden attraktive Arbeitsmarktchancen zu eröffnen (vgl. BISCHOFF 1985, 5).

Von Seiten der Berufs- und Arbeitgeberverbände wurde die Einführung der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ kritisch gesehen, da befürchtet wurde, dass es aufgrund der erhöhten Arbeitsbelastung zu einem Qualitätsverlust im Studium sowie in der Facharbeiterausbildung kommt und damit die Vergleichbarkeit der Fachhochschulabschlüsse verloren ging. Kritisch wurde zudem die hohe Leistungsorientierung betrachtet. In diesem Zusammenhang äußerten die Verbände Bedenken, dass eine Ingenieur-Elite produziert wird, die von der Wirtschaft nicht benötigt werde (vgl. BISCHOFF 1985, 8f).

Nach intensiven Gesprächen mit der Industrie- und Handelskammer sowie der Hochschule Niederrhein, gab das Nordrhein-Westfälische Ministerium für Wissenschaft und Forschung im Juli 1982 den Erlass zur Erprobung von zwei ausbildungsintegrierten Modellstudiengängen[2] (Maschinenbau und Chemieingenieurwesen) für die Dauer von zehn Jahren bekannt (vgl. PFUNDTNER/ CORDES 1991, 1ff). Im darauf folgenden Wintersemester starteten zehn Unternehmen mit insgesamt 18 Studierenden die „Kooperative Ingenieurausbildung“ im Bereich Maschinenbau (15 Studierende) und Chemieingenieurwesen (3 Studierende) (vgl. BROERMANN/ PFUNDTNER 1993, 23). Im Jahr 1989 wurde das Angebot um den KIA-Studiengang Verfahrenstechnik ergänzt.

[2] Die als Pilotprojekt gestarteten KIA-Studiengänge wurden ab 1986 wissenschaftlich durch die Arbeitsstelle „Studium neben dem Beruf“ der Fernuniversität Hagen begleitet. In einer empirischen Studie wurde Stärken und Schwächen der Modellstudiengänge kritisch beleuchtet. Dabei ging es besonders um Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Überlegungen, die Qualität der „Kooperativen Ingenieurausbildung“, die Studienorganisation und Studienbelastung, den Studienverlauf der dual Studierenden und die Interessen und Motive der beteiligten Unternehmen (vgl. BROERMANN 1991, 39f).

Die ersten positiven Erfahrungen der Hochschule Niederrhein mit den „KIA-Studierenden“ wurden von steigenden Studierendenzahlen begleitet (vgl. Abb. 1). Die steigenden Studienanfängerzahlen sowie die dauerhaften Unternehmenskooperationen lassen auf eine Akzeptanz des Modells bei Unternehmen und Studierenden schließen.



	WS 86/87	WS 87/88	WS 88/89	WS 89/90	WS 90/91
Betriebe	21	19	17	18	20
Studienanfänger	38	49	37	36	56

Abb. 1: KIA-Studienanfänger und beteiligte Ausbildungsbetriebe (Maschinenbau und Verfahrenstechnik) (eigene Darstellung)

Die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung belegen, dass die zuvor geäußerten Befürchtungen eines Qualitätsverlustes, aufgrund der doppelten Belastung von Studium und Beruf nicht haltbar waren. Im Gegensatz zeigt die Untersuchung der wissenschaftlichen Begleitung, dass die „KIA-Studierenden“ bessere Leistungen erzielten und im Durchschnitt ein zügigeres Studium absolvierten als die grundständig Studierenden. Der Mittelwert der Abschlussnoten im Diplomstudiengang Maschinenbau lag im Wintersemester 1986/87 bei den KIA-Studierenden bei 2,0 und bei den grundständig Studierenden bei 2,45 (vgl. BROERMANN 1991, 7ff). Aufgrund der positiven Untersuchungsergebnisse der begleitenden Studie wurde die Idee des „Krefelder Modells“ auf andere Hochschulen übertragen. Die Hochschule Niederrhein hat ihr Angebot an dualen Studiengängen seither sukzessive ausgebaut und seit 2004 auf weitere Fachbereiche übertragen.

2.2 Studienstruktur

Ziel der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ war es, wie bereits beschrieben, aus der gesellschaftlichen Situation der Zeit heraus ein Fachhochschulstudium mit verstärktem Praxisbezug zu entwickeln, wobei der verstärkte Praxisbezug, bis heute, durch die folgenden drei Phasen gewährleistet wird: Berufsausbildung mit Kammerabschluss, praktische Phasen während des Studiums sowie eine praxisbezogene Abschlussarbeit im Studium (vgl. BROERMANN/ PFUNDTNER 1993, 5).

Im Modellstudiengang wird eine auf zwei Jahre verkürzte Berufsausbildung mit einem parallel laufenden grundständigen Studiengang verbunden, wobei die Inhalte der Ausbildung ausschließlich im Lernort Betrieb und die Lerninhalte des Studiums ausschließlich an der Hochschule unterrichtet werden. Die Berufsschule entfällt in diesem Modell. Die theoretischen Inhalte der Facharbeiterprüfung müssen sich die Studierenden eigenständig aneignen. Sie werden dabei vom Ausbildungsbetrieb sowie durch Prüfungsvorbereitungskurse der IHK unterstützt. Die Studieninhalte und Prüfungsanforderungen der KIA-Studiengänge entsprechen vollständig den Inhalten und Anforderungen der Vollzeitstudiengänge. Durch die Integration der Berufsausbildung verlängert sich der Studiengang um ein Jahr gegenüber dem grundständigen Vollzeitstudiengang, da die ersten beiden Semester des Regelstudiums auf vier Semester bei der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ gestreckt werden (vgl. PFUNDTNER/ CORDES 1991, 12ff). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die akademische und die berufliche Bildung unabhängig voneinander von unterschiedlichen Bildungspartnern angeboten werden. Die vieldiskutierte Verzahnung von Theorie und Praxis in dualen Studiengängen besteht im „Krefelder Modell“ durch die Eigen- und Transferleistung der Stuzubis[3]. Anrechnungen in der beruflichen Ausbildung erworbener Kompetenzen auf das Studium sowie eine inhaltliche Verzahnung sind zur Zeit nicht vorgesehen.

Das Ausgangsmodell sah vor, dass die KIA-Studierenden in den ersten vier Semestern bis zum Abschluss der Kammerprüfung ein Teilzeitstudium von zwei Tagen pro Woche absolvieren. Durch dieses Modell konnten zusätzliche Blockveranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit entfallen und die Anwesenheit im Betrieb erhöht werden (vgl. PFUNDTNER/ CORDES 1991, 12ff). Nach dem Abschluss der Kammerprüfung wechselten die KIA-Studierenden in ein Vollzeitstudium. Während dieser Zeit waren die Stuzubis in der vorlesungsfreien Zeit, sowie im letzten Semester, in einer praktischen Phase im Betrieb. Aus der praktischen Phase konnte sich das Thema der Abschlussarbeit ergeben. Im Laufe der Jahre musste die Studienorganisation mehrmals angepasst werden, um verschiedene Schwächen, z.B. die zeitliche Aufteilung von Studium und Betriebsphasen sowie die Abstimmung von Studium und Facharbeiterausbildung, zu verbessern (vgl. BROERMANN/ PFUNDTNER 1993, 6).

Das Modell besteht auch nach der Umstellung auf die Bachelorstudiengänge weitestgehend in seiner ursprünglich entwickelten Form. Die untenstehende Grafik veranschaulicht die aktuelle Studienorganisation der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ in einem achtsemestrigen Bachelorstudiengang.

[3] Bezeichnung von Studierenden in ausbildungsintegrierten Studiengängen

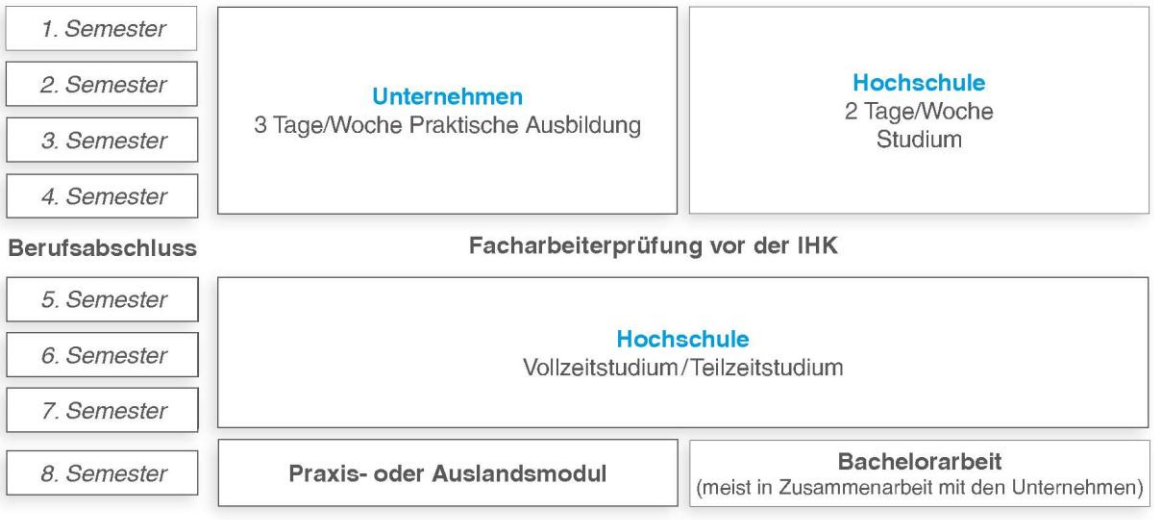


Abb. 2: Studienstruktur dual – Studieren nach dem „Krefelder Modell“

Trotz der Verlängerung der Studiendauer um zwei Semester bedeutet dieses Modell einen Zeitvorteil von einem Jahr gegenüber der klassischen Hintereinanderschaltung von Ausbildung (bei Abiturienten auf zwei Jahre verkürzt) und dem grundständigen Vollzeitstudiengang (vgl. PFUNDTNER 1988, 14).

2.3 Erfolgsfaktoren der „Kooperativen Ingenieurausbildung“

Der bis heute anhaltende Erfolg der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ besteht darin, dass es eine klare Abgrenzung zwischen den Ausbildungsinhalten sowie den Studieninhalten gibt. Dadurch entfallen erschwerende Absprachen zwischen den Beteiligten, eine direkte enge Kopplung von Ausbildungsberuf und Studiengang sowie die Verpflichtung der Unternehmen jedes Jahr ein festgelegtes Kontingent an dual Studierenden in einem Bereich auszubilden. Diese Struktur und die freie Wahl von anzubietenden Ausbildungsplätzen ermöglicht den Unternehmen somit größtmögliche Flexibilität im Bereich der bedarfsgerechten Ausbildung.

Die betriebliche Ausbildung ist nur zwischen den Studierenden und dem Ausbildungsbetrieb geregelt und bildet die Voraussetzung zur Aufnahme eines dualen Studiengangs an der Hochschule Niederrhein. Dieses Vorgehen bietet den Unternehmen den Vorteil, Studium und Berufsausbildung in einem durch die Hochschule und IHK vorgegebenen Rahmen[4] bedarfsgerecht aufeinander abzustimmen. Durch den sofortigen Transfer der akademischen Inhalte in die Berufspraxis sind die Studierenden optimal auf die späteren beruflichen Anforderungen vorbereitet.

Auf Zulassungsbeschränkungen kann in den dualen MINT-Studiengängen in der Regel verzichtet werden, da die Unternehmen in aufwendigen Verfahren nur die motiviertesten und leistungsstärksten Abiturienten rekrutieren (vgl. Abb. 3). Dies bedeutet, dass in der Regel alle Studieninteressierten bei Vorlage des Ausbildungsvertrages eingeschrieben werden. Die enge

[4] Durch die Festlegung möglicher kombinierbarer Ausbildungsberufe.

Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht eine fundierte Vorbereitung auf die Anforderungen im späteren Berufsleben. Damit bietet die „Kooperative Ingenieurausbildung“ einen großen Vorteil für die Unternehmen, die so frühzeitig ihre Nachwuchskräfte aus guten und erfolgsorientierten Schulabgängern rekrutieren können.

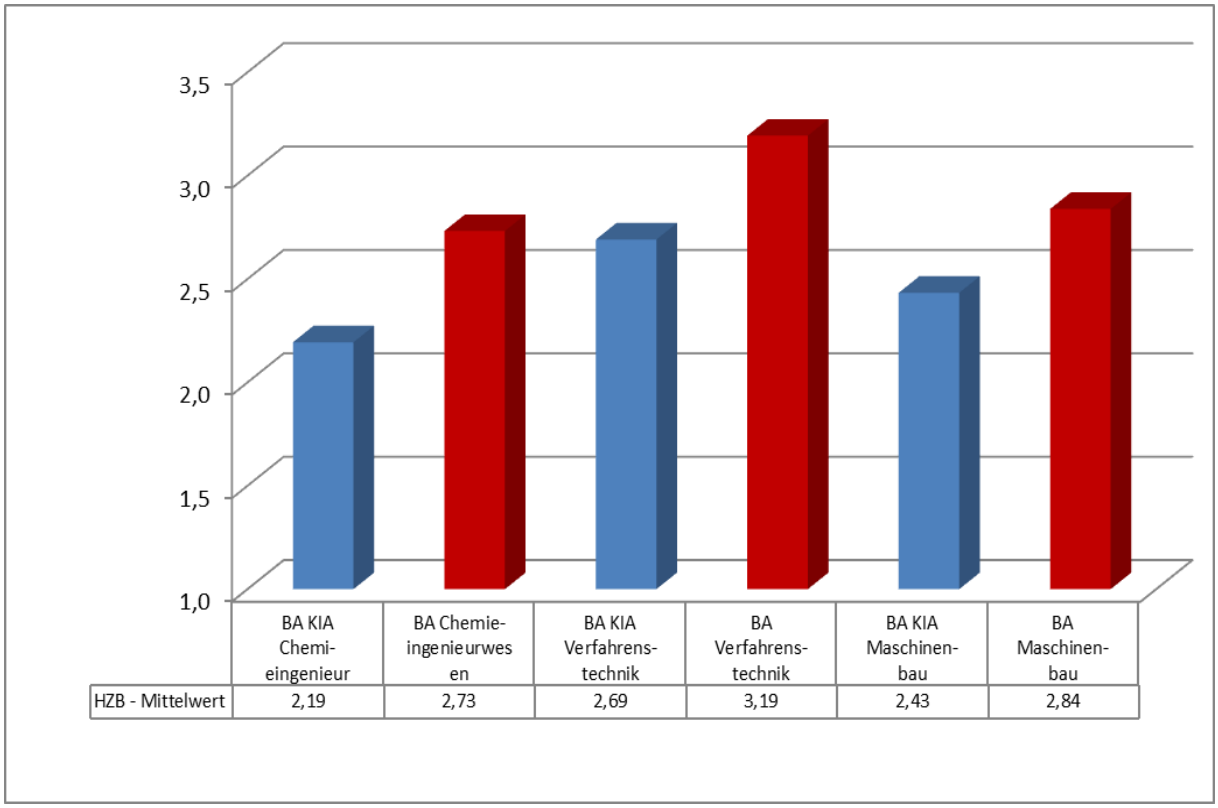


Abb. 3: Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigung von KIA- und grundständig Studierenden nach Fachbereich, WS 2010/11 und SS 2011/ Berichtsjahr 2011 (eigene Darstellung)

Duale Studienangebote wie die „Kooperative Ingenieurausbildung“ bieten jedoch nicht nur Vorteile für Unternehmen, auch die Stuzubis und die beteiligte Hochschule profitieren von diesen Angeboten. Für die Stuzubis bietet das Modell neben der Theorie-Praxis-Verzahnung sowie dem frühzeitigen Unternehmenskontakt den Vorteil, dass die Studienfinanzierung über die Ausbildungsvergütung gesichert ist. Ein weiterer Vorteil besteht in der zeitlichen Verkürzung gegenüber der klassischen Hintereinanderschaltung von Lehre und Studium. Jedoch erfordert die Verbindung von Ausbildung und Studium von den Stuzubis ein gutes Zeitmanagement. Die Hochschule gewinnt mit den dualen Studienangeboten motivierte und leistungsfähige Studierende, die regelmäßig zu den besten Studierenden in ihrem Studiengang zählen und die ihr Studium überwiegend in der Regelstudienzeit abschließen (vgl. Abb. 4 u. 6).

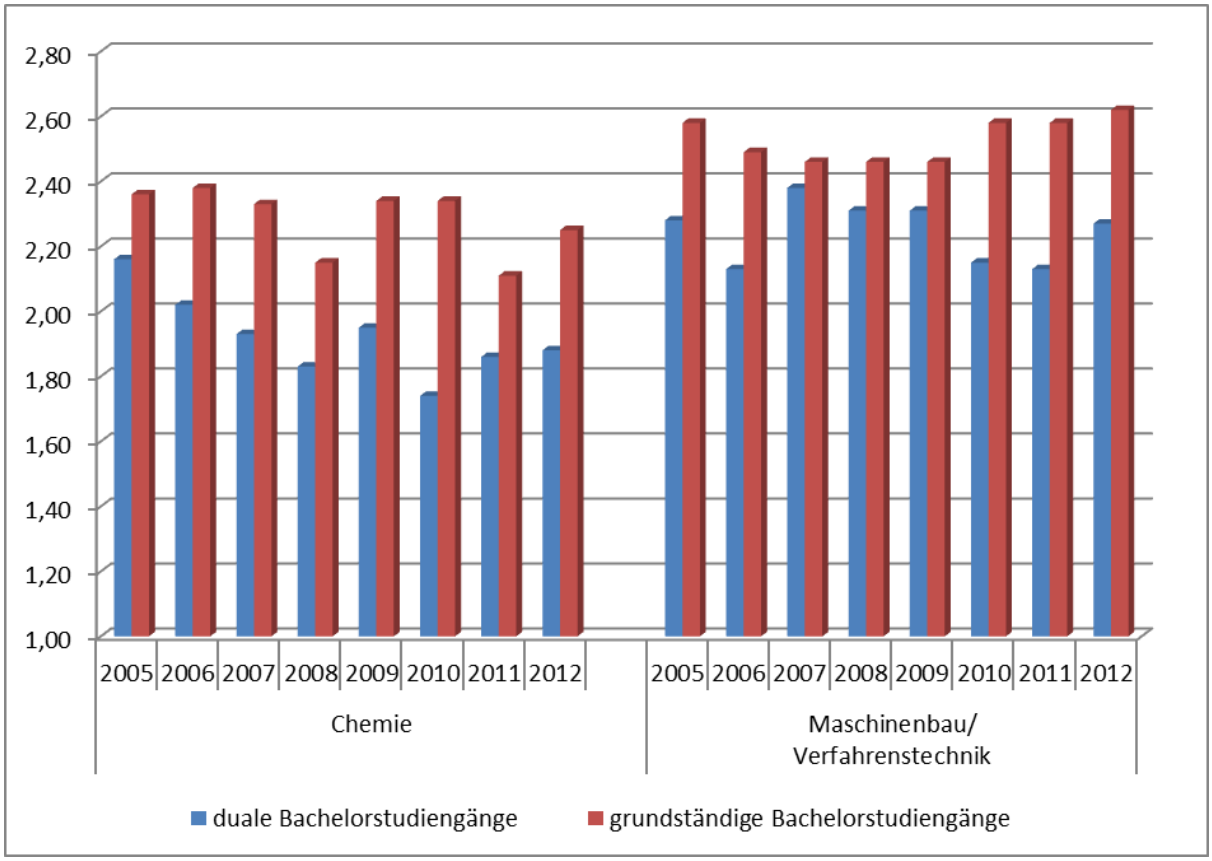


Abb. 4: Abb. 4: Notendurchschnitt- duale und grundständige Bachelorstudiengänge (eigene Darstellung)

Vorteilhaft für die Hochschule ist darüber hinaus der enge Kontakt zu den ausbildenden Unternehmen, der einen regelmäßigen Austausch und somit eine flexible Anpassung an regionale Gegebenheiten ermöglicht. Dies kommt der strategischen Ausrichtung der Hochschule Niederrhein als Hochschule der Region entgegen.

3 Die aktuelle Entwicklung an der Hochschule Niederrhein

Aufgrund der Erfolge der dual Studierenden in den MINT-Studiengängen, die einerseits durch die guten Leistungen der Studierenden und andererseits durch die hohe Akzeptanz in den Unternehmen begründet ist, wird der Weiterentwicklung des dualen Studiums eine zentrale Rolle innerhalb der strategischen Ausrichtung der Hochschule beigemessen.

Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick über der Erfolg des Modells, anhand von statistischen Daten in Bezug auf den Studiererfolg und -fortschritt bevor im weiteren Verlauf auf die geplanten Entwicklungen eingegangen wird.

3.1 Studierendenzahlen

Wie schon in Abschnitt 2.3 erwähnt, werden die Stuzubis aus den motiviertesten und leistungsstärksten Abiturienten ihres Jahrgangs rekrutiert und sie weisen im Vergleich zu den

grundständig Studierenden einen schnelleren Prüfungserfolg im Verlauf des Studiums auf, den die Hochschule Niederrhein durch die erreichten Kreditpunkte in Relation zu den erreichbaren misst (vgl. Abb. 5).

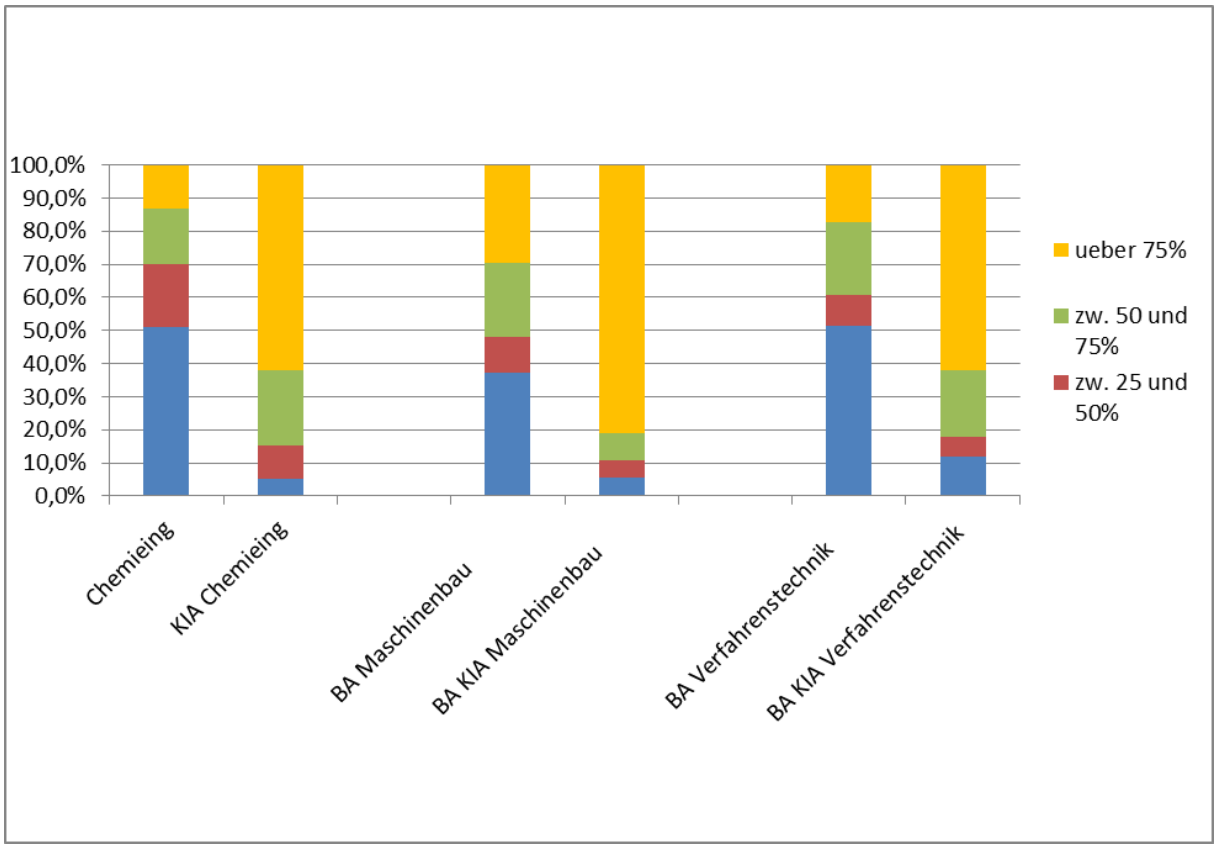
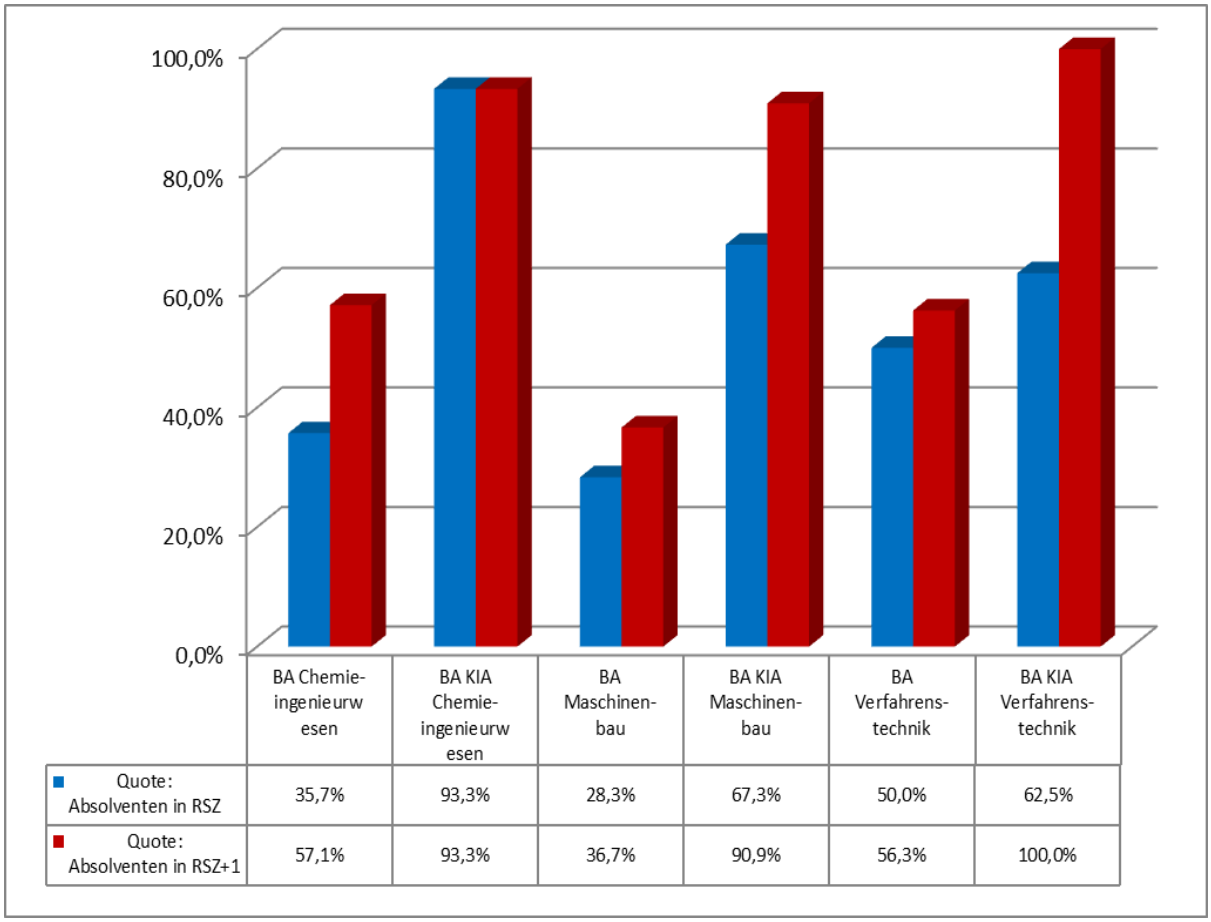


Abb. 5: Differenzierter Vergleich des Kreditpunkte-Erwerbs von grundständig und dual Studierenden aus dem WS 11/12 (eigene Darstellung)

Die Betrachtung der hier aufgeführten Kennzahlen gilt als wichtiger Indikator für die Beurteilung der Studierbarkeit dualer Studiengänge. Die Einhaltung der Regelstudienzeit (über 90% der dual Studierenden haben spätestens ein Semester nach der Regelstudienzeit den Bachelorabschluss) verweist auf die gelungene Umsetzung bestehender Studiengangsstrukturen sowie auf die hohe Motivation der dual Studierenden (vgl. Abb. 6).



	BA Chemie-ingenieurwesen	BA KIA Chemie-ingenieurwesen	BA Maschinen-bau	BA KIA Maschinen-bau	BA Verfahrens-technik	BA KIA Verfahrens-technik
Quote: Absolventen in RSZ	35,7%	93,3%	28,3%	67,3%	50,0%	62,5%
Quote: Absolventen in RSZ+1	57,1%	93,3%	36,7%	90,9%	56,3%	100,0%

Abb. 6: Quote Absolventen in RSZ, WS 2010/11 und SS 2011/ Berichtsjahr 2011 (eigene Darstellung)

Ein weiterer Indikator für den Erfolg des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“ ist der Vergleich der Abschlussnoten von grundständig und dual Studierenden eines Studienganges. Wie bereits in Kapitel 2.3 angesprochen, schließen die dual Studierenden im Vergleich mit den grundständig Studierenden ihr Studium mit einer besseren Abschlussnote ab (vgl. Abb. 4).

Ähnlich wie bei der Betrachtung des Kreditpunkteerwerbs und der Studiendauer sind die Abschlussnoten Indikatoren für die Studierbarkeit eines dualen Studienganges. Die Stuzubis schaffen es, die gleichen Prüfungen wie die grundständig Studierenden trotzt höherer Belastung mit besseren Leistungen zu absolvieren. Die Doppelbelastung durch die parallele Ausbildung wirkt sich nicht negativ auf die Studienleistungen aus.

3.2 Schaffung neuer Strukturen

Das duale Studium ist für die Hochschule Niederrhein unter anderem vor diesem Hintergrund ein Erfolgsmodell, welches im Rahmen des BMBF-Projektes „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ ausgeweitet werden soll. Neben der abgeschlossenen Implementierung der Bachelor-/ Masterstrukturen will man die weiteren Bologna-Ziele erreichen. Durch die Öffnung der Hochschule für Studierende ohne Abitur bzw. Fachabitur können bestehende Dispa-

ritäten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung sukzessive aufgelöst werden. Dies führt zu einer Studierendenschaft, die sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer Herkunft, ihres Bildungshintergrundes, ihrer Lebensbedingungen bzw. ihrer Belastungen während des Studiums etc. zunehmend unterscheiden wird. Die Diversifizierung der Studierendenschaft erfordert Regelungen zur Durchlässigkeit durch entsprechende Anrechnungsverfahren voraus erworbener äquivalenter Leistungen für beruflich Qualifizierte und eine qualifizierte Eingangsberatung.

Eine stärkere Bildungsbeteiligung ist nicht nur durch die Öffnung für Studierende ohne die traditionelle Hochschulzugangsberechtigung zu erwarten, sondern auch durch die notwendig gewordene lebenslange weiter Qualifikation Berufstätiger. Dieser Entwicklung wird durch die Schaffung berufsbegleitender Masterstudiengänge Rechnung getragen. Durch die parallele Berufstätigkeit bleibt die Anbindung an das Unternehmen bestehen und die Finanzierung des Studiums ist gesichert. Vor allem in wissensbasierten Berufsfeldern dürfte diese Form der Weiterqualifizierung von hoher Bedeutung sein. Globaler ausdrückt kann man davon ausgehen, dass in unserer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft künftig höhere Qualifikationsansprüche gestellt werden.

Wie bereits erwähnt plant die Hochschule Niederrhein im Rahmen des BMBF geförderten Projektes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ die zahlenmäßige und inhaltliche Ausweitung der aktuell 12 dualen Studienangebote auf weitere Studiengänge. Die permanent steigende Nachfrage seitens der Unternehmen und der Kammern nach dualen Studienangeboten – auch in weiteren Fachdisziplinen – an der Hochschule Niederrhein stützt diese Ausweitung.

Ziel des Projektes ist es Präsenzstudiengänge in Teilzeit zu entwickeln, die es den dual Studierenden ermöglichen, ihre im ersten Teil des Studiums erreichte Berufsausbildung auch im zweiten Teil des Studiums zu nutzen. Hierdurch wird es beruflich Qualifizierten erleichtert, ein Studium aufzunehmen und mit einer teilweisen Berufstätigkeit zu finanzieren. Gleichzeitig wird es Studierenden mit familiärer Belastung ermöglicht, ein geregeltes Teilzeitstudium zu absolvieren.

3.2.1 Schaffung neuer Studienstrukturen zur Gewinnung neuer studentischer Zielgruppen

In enger Zusammenarbeit mit den beteiligten Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer und Steuerberaterkammer) wird die Ausweitung der dualen Studienangebote zu berufsbegleitenden Angeboten in höchstens anderthalbfacher Regelstudienzeit geplant, wobei die zwei Tage/ drei Tage Struktur der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ in den Grundzügen erhalten bleiben soll. Damit erhalten die dual Studierenden die Möglichkeit auch in der zweiten Studienphase des dualen Studiums parallel zu arbeiten und zu studieren. Zeitgleich werden die Studiengänge so für die Zielgruppen der beruflich Qualifizierten und der Studierenden mit familiärer Belastung geöffnet.

Neben der Schaffung neuer Studienstrukturen, die es beruflich Qualifizierten ermöglicht ein Studium aufzunehmen, müssen Konzepte zur individuellen Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf das Studium entwickelt werden. Ausgehend von der BMBF-geförderten

ANKOM Initiative werden in diesem Zusammenhang hochschulweite Strukturen geschaffen. Darüber hinaus wird die Hochschule Niederrhein mit der Schaffung und Ausweitung von Brücken- und Angleichungskursen auf die verschiedenen schulischen und beruflichen Voraussetzungen bei den Studienanfängern reagieren. Die durch die unterschiedlichen Bildungsbiographien bestehenden Unterschiede zwischen Abiturienten einerseits und beruflich Qualifizierten andererseits müssen frühzeitig ausgeglichen werden, um einen erfolgreichen Studienverlauf zu ermöglichen. Neben den gerade genannten Angeboten stellt die Hochschule flankierend ein spezielles Beratungsangebot in der Studieneingangsberatung und studienbegleitend innerhalb der Fachbereiche zur Verfügung. In diesem Zusammenhang ist auch die Erweiterung des E-Learning-Angebotes, das durch gezielte Workshops für Lehrende sowie Beratungen und Einweisungen für Studierende didaktisch durchdacht ist, von großer Bedeutung.

Die durch die Schaffung von Teilzeitstrukturen erreichte Flexibilisierung der Studiengänge ist nicht nur für die Erschließung neuer Studierendenschichten relevant. Durch die Änderungen im Bereich der Facharbeiterprüfungen der Industrie- und Handelskammer verlagert sich die praktische Abschlussprüfung vor der Kammer in die Vorlesungszeit des fünften Semesters, das im klassischen Modell der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ als Vollzeitsemester absolviert wird. Mit der Einführung des Teilzeitmodells wird damit für die dual Studierenden eine bessere Studierbarkeit und größere Flexibilität im Bereich der betrieblichen Abschlussprüfung erreicht.

3.2.2 Schaffung von Masterstudiengängen in Teilzeit

Die Erfahrung der letzten Jahre hat - gezeigt, dass die Studierenden in der Regel an fachlich weiterführenden Masterstudiengängen interessiert sind. Daher müssen auch in den konsekutiven Masterstudiengängen Strukturen geschaffen werden, die ein berufsbegleitendes Masterstudium ermöglichen. Dies soll möglichst den bewährten Strukturen der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ folgen, womit die Hochschule ressourcenschonend die verschiedenen Modelle anbieten kann. Geplant ist das grundständige Curriculum um ein Semester zu verlängern. Durch diese Streckung kann das Studium auf zwei bis drei Studientage an der Hochschule komprimiert werden, wodurch es den Studierenden ermöglicht wird, weiterhin im Beruf tätig zu sein. Die Masterarbeit wird möglichst im Rahmen der Berufstätigkeit und in enger Abstimmung mit den betreuenden Professoren durchgeführt. Für die Hochschule bietet diese Struktur den Vorteil, dass die im Masterprogramm gewünschte Forschungsverschränkung mit den Unternehmen auf diesem Wege intensiviert wird.

3.2.3 Zusammenarbeit mit weiteren Bildungsträgern

Die Hochschule plant zusätzlich, die Zusammenarbeit mit den Handwerkskammern im Bereich des dualen Studiums zu intensivieren. Neben ersten positiven Erfahrungen der Zusammenarbeit im Bereich des dualen Studiums ist die Kombination eines Bachelorstudiengangs und einer Meisterausbildung geplant. Ziel ist es, aus dem Wirtschaftsbereich Handwerk neue Studierende zu gewinnen, die nach einer abgeschlossenen Schul- oder Berufsausbildung

beziehungsweise in einer beruflicher Tätigkeit vor dem Konflikt stehen, ob sie eine Meisterausbildung oder ein Studium aufnehmen sollen. Diese Kombination soll langfristig die qualifizierte Nachwuchsarbeit im Wirtschaftsbereich Handwerk bei paralleler akademischer Ausbildung sicherstellen. Neben der Handwerkskammer können mit ausgewählten Berufskollegs weitere Bildungsträger in die Studienmodelle integriert werden. Dazu sollen Lehrkooperationen mit einem vorab definierten Qualitätsrahmen geschlossen werden, umso die Qualität der dualen Studienangebote bei verstärkter Praxisorientierung zu gewährleisten. Dabei verbleibt die Prüfungshoheit der einzelnen Module, aus Aspekten der Qualitätssicherung und der Beibehaltung der Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen, bei der Hochschule.

Die Schaffung solcher Studienmodelle, die zusätzliche Qualifikationen zum akademischen Abschluss erlauben und Freiräume für Studierende mit weniger verfügbarer Zeit ermöglichen, darf dabei nicht zu einem Qualitätsverlust der Lehre bzw. des traditionell erwerbbaren Studienabschlusses führen. Aus diesem Grunde ist es zeitgleich notwendig, die Qualität in der akademischen Ausbildung durch parallele Maßnahmen, wie kooperatives Lernen, kontinuierliche und flächendeckende Studienverlaufsberatungen sowie Tutorien/ Repetitorien, im Sinne der Studierenden wie auch der Hochschule zu stärken.

4 Fazit

Die seit der Pilotphase der „Kooperativen Ingenieurausbildung“ gewonnenen Erfahrungen mit dualen Studienangeboten ermöglichen der Hochschule Niederrhein, sich frühzeitig auf regionale Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Absolventen einzustellen. Hochqualifizierte Studierende mit berufspraktischer Erfahrung gewährleisten einen schnellen Einstieg in das Berufsleben und verringern wesentlich die Einarbeitungszeit in einem Unternehmen. Aus studentischer Sicht ist zwar eine hohe Belastung während des Studiums gegeben, jedoch wiegen die Zielorientierung im Studium und die insgesamt verkürzte parallele Ausbildung die temporären Belastungen auf. Die außerordentlichen Arbeitsmarktchancen, dank der eingeübten Transferleistungen des akademischen Wissens in den Berufsalltag, weisen das Modell als erfolgreich aus.

Das in diesem Beitrag vorgestellte organisatorische Modell des dualen Studiums ist von didaktisch strukturierteren dualen Studienmodellen zu differenzieren. Während sich letztgenannte durch eine hohe inhaltliche Verzahnung von Lehrinhalten auszeichnen, sieht die Hochschule Niederrhein Vorteile in der erstgenannten Form des dualen Studiums. Die aus dem Organisationskonzept des „Krefelder Modells“ resultierenden geringen Einstiegshürden für Unternehmen ermöglichen diesen eine bedarfsgerechte Ausbildung im Hinblick auf die Kombination von Ausbildungsberuf und Studium sowie in Hinblick auf die jährliche Personalplanung der Unternehmen. Für den Studierenden bedeutet dieses Konzept zwar auf der einen Seite eine höhere Anstrengung bezüglich des selbstorganisierten Lernens und des Zeitmanagements. Die dadurch gewonnen Soft Skills, wie Zeit- und Selbstmanagement machen die Stuzubis jedoch zu begehrten Arbeitskräften. Aktuell werden die langjährig gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse mit dualen Studiengängen an aktuelle gesellschaftliche, politische und arbeitsmarktbezogene Entwicklungen angepasst. Die Herausforderung wird darin

bestehen, bei der zielgruppenspezifischen Studiengangsentwicklung, die Bedürfnislagen der neuen Zielgruppen zu erforschen und zu beachten. Das sind zum einen Unterschiede, die sich aus den verschiedenen Bildungsbiographien ergeben, und zum anderen besondere Herausforderungen wie eine parallele Erwerbstätigkeit oder familiäre Belastungen. Die Regelung von Anrechnungsverfahren für beruflich Qualifizierte, Interventionsmaßnahmen für Studierungeübte und die zeitliche Passung der Studienangebote sind nur erste Maßnahmen, die die Akzeptanz der Angebote für die neuen Studierendenschichten verbessern sollen.

Die Hochschule Niederrhein stellt sich mit den beschriebenen Maßnahmen der Herausforderung, auch einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft ein zügiges und erfolgreiches Studium mit hohem Qualitätsanspruch zu ermöglichen.

Literatur

BISCHOFF, H. (1985): Kooperative Ingenieurausbildung an der Fachhochschule Niederrhein, Krefeld. Problemfeldanalyse. Fernuniversität Hagen. Hagen.

BROERMANN, H. (1991): Modellversuch Kooperative Ingenieurausbildung. Abschlußbericht. Fachhochschule Niederrhein. Krefeld.

BROERMANN,H./ PFUNDTNER, R. (1993): Kooperative Ingenieurausbildung. Ergebnisse eines Modellversuchs. In: Bildung-Wissenschaft-Aktuell 93, H. 6.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2002): Gesellschaft, Alltag und Kultur in der Bundesrepublik. Neue Haushaltsformen und Geschlechterverhältnisse. Online: http://www.bpb.de/izpb/9762/gesellschaft-alltag-und-kultur-in-der-bundesrepublik?p=1 (07-08-2012).

HAUPT, R. (1993): Fachhochschule Niederrhein. Kooperative Ingenieurausbildung. Dokumentation des Abschlusskolloquiums des Modellstudiengangs am 17. Dezember 1992 in Krefeld. Fachhochschule Niederrhein. Krefeld.

HEIDENREICH, K. (2012): Unternehmen und duale Studiengänge. Sonderauswertung der Unternehmensbefragung „Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“. DIHK. Online: http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/umfragen-und-prognosen/umfrage-duales-studium (17-09-2012).

IT NRW (2012): Hochschulstatistik. Klassifikationen, Systematiken, Verzeichnisse Studenten- und Prüfungsstatistik. Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Stand: WS 2012/2013 und SS 2013. Online: http://www.it.nrw.de/statistik/d/erhebung/hochschulen/sv_stud_nrw.xls (26.10.2012).

KONEGEN-GRENIER, C./ WINDE, M. (2011): Bildungsinvestitionen der Wirtschaft. Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen. Edition Stifterverband. Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH. Essen.

KRONE, S./ MILL, U. (2012): Dual Studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierte Studium aus der Perspektive der Studierenden. IN. IAQ-Report. Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation. 3-2012. Universität Duisburg Essen.

PFUNDTNER, R. (1988): Berufsausbildung im Studium. Ein Ingenieurausbildungsmodell an der Fachhochschule Niederrhein Krefeld im Urteil seiner Studenten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1, 7-27.

PFUNDTNER, R./ CORDES, W. (1991): Kooperative Ingenieurausbildung. Organisationsentwicklung des Modellversuchs an der Fachhochschule Niederrhein. Krefeld von 1981-1991. Fernuniversität Hagen. Hagen.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp*@-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

WACHENDORF, N. M. et al. (2012): Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“. Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausg. 23, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/wachendorf_etal_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die AutorInnen

NINA MARIA WACHENDORFF , MA

Projekt „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschule“,
Hochschule Niederrhein

Reinarzstraße 49, 47805 Krefeld

E-mail: nina-maria.wachendorff (at) hs-niederrhein.de

Homepage: www.hs-niederrhein.de/aufstieg-durch-bildung/

MARION RATH, MA

Projekt „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschule“,
Hochschule Niederrhein

Reinarzstraße 49, 47805 Krefeld

E-mail: marion.rath (at) hs-niederrhein.de

Homepage: www.hs-niederrhein.de/aufstieg-durch-bildung/

Prof. Dr.-Ing. MICHAEL LENT

Projekt „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschule“,
Hochschule Niederrhein

Reinarzstraße 49, 47805 Krefeld

E-mail: michael.lent (at) hs-niederrhein.de

Homepage: www.hs-niederrhein.de/aufstieg-durch-bildung/

Simone WANKEN & Alrun SCHLEIFF
(TU Kaiserslautern & Goethe-Universität Frankfurt)

Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (WANKEN/ SCHLEIFF 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf

Kooperative Bildungsarrangements gewinnen zunehmend an Bedeutung. Mit dem Anspruch der Akademisierung der Berufsbildung vermischen sich berufliche und hochschulische Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend. Während den Hochschulen bislang der Theorie- und Wissenschaftsbezug und die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit zugeschrieben wurde, bestimmte der Berufs- und Funktionsbezug die Vermittlung von anwendungsorientiertem Wissen, verknüpft mit Verantwortungsübernahme für das Feld der beruflichen Bildung. Mit diesen unterschiedlichen Logiken und damit verbundenen Widersprüchen sind alle beteiligten Akteure, d.h. sowohl die jeweiligen Institutionen als auch die Individuen, konfrontiert.

Die Autorinnen wollen in ihrem Diskussionsbeitrag die Frage aufwerfen, wo die wissenschaftliche Weiterbildung heute zwischen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung verortet ist und wie divergierende Logiken synergiebringend genutzt werden können. Der Beitrag kann als Beschreibung verstanden werden, wie die aktuelle Verfasstheit der akademischen Berufsbildung oder akademischen Professionalisierung systemtheoretisch verstanden werden kann und möchte Ableitungen für Ordnung und Steuerung der Hochschul- und Berufsbildung aufweisen.

Co-operative learning arrangements as a connection between vocational education and higher education: An attempt at a system theoretical reconstruction

Co-operative learning arrangements are becoming more and more significant. With the demand for academicisation of vocational education, vocational education and higher education, and their respective reference systems and knowledge interests, are increasingly inter-mingling. Whereas higher education has thus been ascribed the role of theory and academic references, and the search for insight and truth, the vocational and functional frame of reference determined the mediation of application-oriented knowledge, connected with taking on responsibility for the field of vocational education. All of the participating actors, that is to say the respective institutions as well as the individuals, are confronted with these differing types of logic and the associated contradictions.

In this discursive paper the authors aim to raise the question of where academic further education is located today, between higher education and vocational education, and how diverging types of logic can be used to generate synergy. The paper can be understood as a description of how the current disposition of academic vocational education or academic professionalisation can be understood in a system theoretical way, and it also aims to indicate implications for the regulation and management of higher education and vocational education.

SIMONE WANKEN & ALRUN SCHLEIFF
(TU Kaiserslautern & Universität Frankfurt)

Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion

1 Akademisierung der Berufsbildung und kooperative Bildungsarrangements

Mit dem Anspruch der Akademisierung von Arbeit und Beruf und der politischen Forderung nach Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen vermischen sich berufliche und hochschulische (Weiter-) Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend. Während den Hochschulen, insbesondere den Universitäten, bislang der Theorie- und Wissenschaftsbezug und die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit zugeschrieben wurde, bestimmte der Berufs- und Funktionsbezug die Vermittlung von anwendungsorientiertem und erfahrungsbasiertem Wissen in der beruflichen Bildung, sowohl in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen wie auch in Betrieben. Mit diesen unterschiedlichen Logiken und damit verbundenen Widersprüchen sind alle beteiligten Akteure, d.h. sowohl die jeweiligen Institutionen als auch die Individuen in den Lehr-/Lernprozessen konfrontiert. Dies trifft in besonderem Maß auf kooperative bzw. duale/ triale Studien- und Bildungsangebote zu und wird bspw. bei der Diskussion um Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge konkret.

Das erste Kapitel dieses Aufsatzes geht näher auf Übergänge von der Berufsbildung in die Hochschule ein und beschreibt das "triale Modell (BP@KOM)" exemplarisch als kooperatives Bildungsarrangement. Auf der Grundlage dieses Szenarios werden dann systemtheoretische Betrachtungen zu den einzelnen Lernorten im trialen Modell vollzogen, um darauf aufbauend die in diesem Lernsetting entstehenden Paradoxien und Irritationen in ihrer Abstraktion und Komplexität, mit denen insbesondere die Lernenden in kooperativen Szenarien konfrontiert sind, näher beleuchten. Die systemtheoretischen Prämissen dienen als Heuristik zur Analyse von Lernorten um daraus Hypothesen zu kooperativen Bildungsarrangements abzuleiten. Damit verfolgt dieser Aufsatz den Versuch mit dieser Modellannahme die Komplexität und den überindividuellen Zusammenhang kooperativer Bildungsarrangements darzustellen.

1.1 Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung

Mit den vielfältigen Diskussion um mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind unterschiedliche Megatrends wie bspw. Globalisierung, Digitalisierung, und prognostizierter Fachkräftemangel sowie Bildungsentwicklungen wie die Forderung nach Kompetenz- und Outcomeorientierung im Rahmen des Bologna-Prozesses verwoben. Vor dem Hintergrund einer formal bereits in allen Bundesländern durchgesetzten

Öffnung des Hochschulsystems ist faktisch jedoch festzuhalten, dass auch aktuell nur wenige beruflich Qualifizierte ein Studium aufnehmen. Wie das statistische Bundesamt in Rheinland-Pfalz für das Wintersemester 2009 bestätigt, beträgt der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden in Rheinland-Pfalz gegenwärtig lediglich 0,82 Prozent (vgl. NICKEL/ LEUSING 2009, 91). Diese geringe Nachfrage lässt sich zumindest teilweise auch auf die wenigen Angebote zurückführen, denn nur ca. 20 Prozent der hochschulischen Weiterbildungsangebote sind für diese Studierendengruppe überhaupt geöffnet (vgl. DOBISCHAT et al. 2010, 26). „Der Zugang für Berufstätige ist nach wie vor durch die Priorität des Erststudiums erschwert. Übergänge und Verzahnungen der Modulleistungen zwischen Aus- und Weiterbildung werden (…) bisher nicht systematisch entwickelt. Nachträgliche Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen ist auf Ausnahmefälle beschränkt“ (FAULSTICH/ OSWALD 2010, 20). Zur Realisierung fehlen im konkreten Kontext vielfach Brücken- und Mentorenprogramme (vgl. HANFT/ KNUST 2010, 53), denn auch wenn diese Bildungsgänge als gleichwertig erachtet werden können, sind die Wissensarten (vgl. EIRMBTER-STOLBRINK 2009) und Abschlüsse keineswegs gleichartig.

Nicht zuletzt durch die Etablierung des hochdotierten deutschlandweiten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erhält die Gestaltung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und die Schaffung entsprechender Studienformate an deutschen Hochschulen aktuell eine neue Qualität. Gemäß der Bund-Länder-Vereinbarung über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt dieser u.a. darauf ab, „die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, neues Wissen schneller in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken“ (BUND-LÄNDER-VEREINBARUNG 2010). Damit wird die Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung nicht nur politisch gefordert, sondern die Entwicklung und Implementierung von Konzepten auch intensiv gefördert. Doch nicht nur die 26 Gewinnerprojekte der ersten Wettbewerbsrunde haben sich diesen Zielen verschrieben. Derzeit werden vielfältige neue Modelle von Zugangsmöglichkeiten zum Studium (bspw. Zugang zum Weiterbildungsmaster ohne ersten Hochschulabschluss in Rheinland-Pfalz), Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Kompetenzen/ Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge (bspw. in der neuen Projektphase „ankom“ mit den Gestaltungsfeldern „Übergänge“ und „Anrechnung“) entwickelt und erprobt.

Bislang fokussiert die Diskussion vornehmlich auf den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und damit auf die Durchlässigkeit von der beruflichen (Weiter-)Bildung zur hochschulischen (Weiter-)Bildung. Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten vom Studienabbruch in eine berufliche Aus- und Weiterbildung werden derzeit von Seiten der Hochschulen und Kammern nur in wenigen Fällen (bspw. in Fragen der Anrechnung von Studienmodulen auf Ausbildungsinhalte oder flexible Zugangsmöglichkeiten zu Kammerfortbildungen durch Anerkennung von Studieninhalten) thematisiert .

Im Rahmen der (beruflichen) Bildungsforschung wird in diesem Zusammenhang aktuell die Relation beruflicher und hochschulischer Bildung als „Akademisierung der Arbeitswelt“ (vgl. KUDA et al. 2012) bzw. „Akademisierung der Berufsbildung“ (Ausgabe 23 bwp@) thematisiert. Dabei bedeutet Akademisierung einerseits einen wachsenden Anteil und die steigende Bedeutung von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem (vgl. KUDA et al. 2012, 12), aber gleichzeitig auch, „dass ein von beruflicher Bildung im Dualen System deutlich unterschiedener Bildungstyp an Bedeutung gewinnt“ (ebd. 13). Damit geht zudem die Frage einher, ob die Kompetenzen, die in der beruflichen Ausbildung erworben werden gleichzeitig eine „gute Basis für Studierfähigkeit“ sind (vgl. BECKER 2012, 145).

1.2 Kooperative Bildungsarrangements

Mit diesem Anspruch der Akademisierung der Berufsbildung vermischen sich berufliche und hochschulische Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend. Kooperative Bildungsarrangements gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung, da sie die Übergänge und den Transfer erleichtern sollen. Ist die Rede von kooperativen Bildungsarrangements so wird die Zusammenarbeit zwischen mindestens zwei selbständigen Einrichtungen unter einer gemeinsamen Zielsetzung (vgl. DOLLHAUSEN/ MICKLER 2012, 9) hervorgehoben. Dabei sind die Kooperationsstrukturen nicht einfach gewachsen, sondern beruhen auf einer bewusst geplanten sowie in Entwicklung und Ergebnissen begleiteten Zusammenarbeit (vgl. ebd.), die Vielfältigkeit entstehen lässt und unterschiedliche Perspektiven in den Mittelpunkt stellt. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird illustrierend auf ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zurückgegriffen, indem ein besonderes kooperatives Bildungsarrangement, „das triale Modell“, in seinen Bedingungen erforscht und derzeit in verschiedenen Bundesländern erprobt wird[1] (BMBF-Projekt BP@KOM).

Das „triale Modell“ (vgl. EIKER/ REIBSTEIN 2008) ist ein integrativ kooperatives Studienmodell, bei dem Betriebe, überbetriebliche Bildungseinrichtungen und Hochschulen in einem kooperativen Modell integrativ zusammenarbeiten und gemeinsam ein Weiterbildungsprogramm durchführen (vgl. Abb. 1), welches einen Doppelabschluss und die Anerkennung von Lernen im Prozess der Arbeit ermöglicht.

[1] BP@KOM II, ITB Bremen: www.itb.uni-bremen.de/index.php?id=499 (30.09.2012). BP@KOM II, PH Schwäbisch Gmünd: www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/gGmbH/Flyer_Betriebliche_Bildung.pdf (30.09.2012).
Triale Weiterbildung Alanus Hochschule: www.alanus.edu/115.html?&tx_ttnews[tt_news]=596&cHash=e919cf374074ff487a66dd774f17873a (30.09.2011).

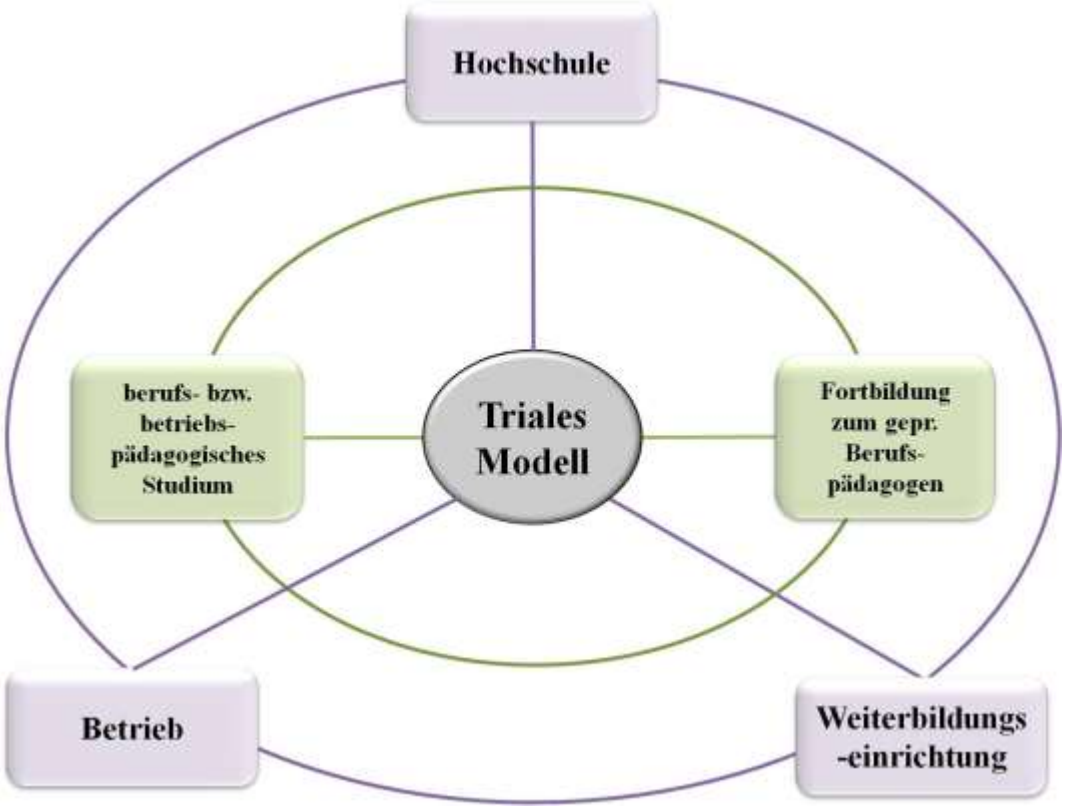


Abb. 1: Das triale Modell nach BP@KOM I

Derzeit wird das Modell zur Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals weiterentwickelt und erprobt (vgl. Projekte BP@KOM I und BP@KOM II). Konkret geht es um die Implementierung eines berufsbegleitenden Studiengangs für das Aus- und Weiterbildungspersonal, bei dem Hochschule, Weiterbildungseinrichtungen und Betriebe als gleichberechtigte Lernorte fungieren. Es sollen die gegebenen betrieblichen, überbetrieblichen, universitären und weiteren Berufsbildungs-, Forschungs- und Entwicklungspotenziale nicht nur rein kooperativ, sondern in einer entfalteten Vernetzung genutzt werden (vgl. EIKER/ REIBSTEIN 2008, 452). Dabei sind die Wissensübergänge „nicht einfach als Übergänge von einem Ort zu einem anderen Ort zu begreifen“, denn das Wissen „ist je nach Ort in einen anderen Deutungsrahmen eingebunden“ (HOF/ ROSENBERG 2012, 15f). In der folgenden systemtheoretischen Rekonstruktion der unterschiedlichen Lernorte in kooperativen Bildungsarrangements werden die Legitimationen der einzelnen Lernorte dargelegt. Dem geht die Annahme voraus, dass die einzelnen Institutionen, die an kooperativen Bildungsarrangements beteiligt sind, jeweils eigene Relevanzkritierien nutzen. Diese wirken sich, so die Argumentation in diesem Aufsatz, wiederum auf die Gestaltung und die Kommunikation in Lern-Lehr-Arrangements aus. Die hier entstehenden Problemlagen aufgrund unterschiedlicher Kommunikation – wie bspw. Hochschulzugangsprüfungen, Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Anrechnung von hochschulischen Lerninhalten auf Aus- und Weiterbildung u.a. – können durch diese Beschreibung in ihren Entstehungskontext eingeordnet und bei der Gestaltung solcher Settings berücksichtigt werden.

Die im Folgenden dargestellten systemtheoretischen Beschreibungen der Lernorte im trialen Modell lassen sich auf andere kooperative und vernetze Arrangements übertragen, bei denen unterschiedliche Lernorte und Wissensformen miteinander in Verbindung gebracht werden.

2 Lernorte in kooperativen Bildungsarrangements – systemtheoretisch rekonstruiert

Die systemtheoretische Perspektive erlaubt es, die Sinnreferenzen einzelner Organisationen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung[2] zu beobachten, wodurch Paradoxien in der interorganisationalen Kommunikation (in diesem Fall bei kooperativen Bildungsarrangements) deutlich werden. Mit dem systemtheoretischen Blick lassen sich die einzelnen Lernorte (Hochschule, Weiterbildungseinrichtung und Betrieb) ebenso beschreiben wie die Konsequenzen, wenn diese Lernorte miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen.

2.1 Systemtheoretischen Grundannahmen

Wesentliche Prämisse der Systemtheorie Luhmanns, ist die Annahme, dass es Systeme gibt (vgl. LUHMANN 1984, 30). Diese entstehen als Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme und erlangen eine „funktionale Zuständigkeit“ (KUPER 2011, 153) für ein spezifisches gesellschaftliches Problem. Luhmann geht dabei von selbstreferentiellen Systemen aus, die sich aus ihren eigenen Operationen und Beobachtungen konstituieren und nur auf sich selbst Bezug nehmen (LUHMANN 1984, 25). Systeme beobachten ihre Umwelt und selektieren sie nach eigenen Relevanzkriterien. LUHMANN beschreibt Systeme als je bestimmte Konstellationen von Kommunikation, die immer wieder an weitere Kommunikation anschließt. Um diese Prozesse am Laufen zu halten, werden bestimmte Formen und Medien eingesetzt (vgl. LUHMANN 1992, 53). Die systemkonstituierende Unterscheidung ist die Form, mit der das System sich und seine Umwelt beobachtet und nach der Kommunikation als zum System dazugehörig eingeordnet wird, um dann wieder an sie mit weiterer Kommunikation anzuschließen, oder als Umwelt und damit nicht systemzugehörig beobachtet wird. Das Medium sind die Inhalte mit denen die Kommunikation gefüllt wird und die weitere Kommunikation wahrscheinlicher machen. Programme sind wiederum bereits festgelegte Abläufe oder Mechanismen auf prozessualer Ebene, die ebenso dazu dienen, weitere Kommunikation wahrscheinlich zu machen.

Funktionssysteme, als besondere Form von Systemen, übernehmen die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme, für die sie alleine zuständig sind. KUPER stellt im Anschluss an HARNEY (1997) fest, dass Versuche die Weiterbildung als eigenes Funktionssystem zu definieren, gescheitert sind (vgl. KUPER 2011, 162). „Weiterbildung emergiert in unterschiedlichen Funktionssystemen ohne selbst einen einheitlichen funktionalen Bezugspunkt zu haben,

[2] Die vorliegenden Ausführungen die unter dem Begriff „Weiterbildung“ zusammengefasst werden beziehen sich auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung und damit auf funktionalisierte Weiterbildung. Hierunter werden im Rahmen des Artikels auch hochschulische Weiterbildungsangebote gefasst, die auf eine berufliche Weiterqualifikation ausgerichtet sind, wie im trialen Modell.

der Voraussetzung für ein Weiterbildungssystem wäre. Weiterbildung ist demnach funktional und strukturell so unbestimmt, dass sie erst in Verbindung der Funktion und Struktur anderer Systeme spezifizierbar wird.“ (KUPER 2011, 162). Wie eine solche Spezifikation von Weiterbildung in unterschiedlichen Funktionssystemen in Erscheinung tritt, wird in den folgenden Kapiteln an drei exemplarischen Lernorten, wie sie im trialen Modell beispielhaft für ein kooperatives Bildungsarrangements zusammentreffen, näher beschrieben.

2.2 Organisationen als Lernorte – Lernorte als Organisationen

Bei der Entwicklung und Implementierung von kooperativen Bildungsarrangements geht es – systemtheoretisch formuliert – um pädagogische Kommunikation, also um Vermittlungsprozesse, als besondere Strukturierung von Kommunikation (vgl. KADE/ SEITTER 2007). „Vermittlung bezeichnet das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll, und zwar der Vermittlung von gesellschaftlichen Teilbereichen ebenso wie von Individuum und Gesellschaft.“ (KADE 1997, 35). Die Systembildung erfolgt somit über die Unterscheidung vermittelbar / nicht vermittelbar Vermittlung ist dabei die Form, die das Medium Wissen nutzt, d.h. dass unter Bezugnahme auf Wissen Vermittlung stattfindet (vgl. ebd., 39f.). Methodik und Didaktik tragen dabei als Programm[3] dazu bei, dass diese Prozesse stabilisiert oder wahrscheinlicher werden.

Dabei werden an den unterschiedlichen Lernorten auch verschiedene Wissensformen präferiert. Die Unterschiedlichkeit bezieht sich sowohl auf den propositionalen Moment von Wissen – also die Aussagen die über Welt getroffen werden – als auch auf den Prozess der Wissensgenerierung. Die Produktion von Wissen ist immer eingebettet in soziale Kontexte (vgl. HOF 2012, 51) und ist eine „Kondensierung von Beobachtungen“ (LUHMANN 1992, 123), nach systemspezifischen Unterscheidungen, die Zeitbindungen für die jeweiligen Systeme erzeugt. Das heißt, dass die Systeme nicht immer mit neuen gegenwärtigen Ereignissen umgehen müssen, sondern auf Zeit und damit auf Vergangenheit und Zukunft Bezug nehmen können in Form von Wissen.

HOF und ROSENBERG unterscheiden vier Wissensformen voneinander: Wissenschaftliches Wissen, popularisiertes Wissen, praktisches Erfahrungs- und Expertenwissen sowie auf Lebenserfahrung basierendes Alltagswissen. Diese Wissensformen kommen an allen Lernorten vor. Dennoch lassen sich bezüglich der Aneignungsprozesse dieser Wissensformen relativ klar Präferenzen an den einzelnen Lernorten beschreiben (vgl. Kap. 2.3).

Diese Unterscheidung gilt auch für alle Orte, wenn diese kommunikativ als Lernorte behandelt werden, egal welche Funktion diese Orte oder Organisationen sonst noch erfüllen. Gleichwohl laufen die anderen Funktionen der Organisationen weiterhin mit, beeinflussen die

[3] Programm meint in diesem Zusammenhang ein festgelegtes Verfahren, über das nicht immer wieder neu entschieden werden muss, sondern das (bis es einer Revision unterzogen wird) als gesetzt gilt. Programme fungieren als Begründung (vgl. LUHMANN 2006, 172f.).

pädagogische Kommunikation und diese wiederum beeinflusst die Organisationen, da diese das Lerngeschehen in ihren Abläufen und Entscheidungen mit berücksichtigen müssen.

Innerhalb des Gesellschaftssystems kommt Organisationen unter anderem die Funktion zu, Interdependenzen der einzelnen Funktionssysteme zu unterbrechen (vgl. LUHMANN 2006, 394). Das heißt durch Organisationen gelingt es, dass nicht mehr alles mit allem zusammenhängt, sondern dort spezifische Selektionen vorgenommen werden können. In Organisationen werden die Logiken mehrerer Funktionssysteme bearbeitet und in organisationsinterne Entscheidungen transformiert.

Menschen kommen lediglich als „Person" kommunikativ in der Organisation vor. „Die Person ist eine fiktive Einheit, die in der Kommunikation konstruiert wird" (SIMON 2007, 41). Außerdem haben Personen in Organisationen eine Rolle, die Verhaltenserwartungen bündelt, wodurch das Verhalten der Personen beschränkt und in gewissen Bandbreiten erwartbar wird. Für die Teilnehmenden heißt das, dass sie in kooperativen Bildungsarrangements mit ganz unterschiedlichen Rollenerwartungen und Irritationen durch die unterschiedlichen Systemlogiken konfrontiert werden und ganz differente Anforderungen an sie herangetragen werden. Hinzu kommen dann noch ihre je individuellen Bedürfnisse und Erwartungen, mit denen sie in solche Lehr-/Lern-Settings eintreten.

Organisationen sind damit selbstreferenzielle Systeme im Sinne LUHMANNs (vgl. 2006, 39ff.), sie „unterstehen" jedoch keinem einzelnen Funktionssystem, sondern verschiedene Funktionssysteme sind für sie relevante Umwelten, von denen sie irritiert werden. „Die Umwelt ist der Organisation nicht in der Form von ‚Herrschaft' vorgesetzt, deren Willen auszuführen wäre. Sie ist vielmehr, sowohl als Wirtschaft als auch als Politik, ein turbulentes, intransparentes Feld, aus dem die Organisation eigene Entscheidungsgrundlagen zu gewinnen hat" (ebd. 27). Allerdings haben einige Funktionssysteme in der Umwelt einer Organisation ein stärkeres Irritationspotenzial auf diese als andere.

2.3 Beobachtungen einzelner Lernorte in Kooperativen Bildungsarrangements aus systemtheoretischer Perspektive

Aus diesem Grund werden zugunsten einer klaren Darstellung die Lernorte unter der Berücksichtigung der Funktionssysteme beschrieben, die in erster Linie als Legitimation von den jeweiligen Organisationen genutzt werden. Dabei wird neben den generellen *Funktionslogiken (vgl. Kapitel 2.1.)*, die *Form des Wissens*, die über die pädagogische Kommunikation vermittelt werden soll, die *Zeit- und Verwendungsperspektive* dieser Vermittlung und der jeweilige Blick auf die lernende Person und ihre *Adressierung (vgl. Kapitel 2.2)* näher beschrieben.

2.3.1 Lernort Hochschule

Die Aufgabe von Universitäten ist seit der Humboldtschen Universitätsbegründung die Einheit von Forschung und Lehre., Fachhochschulen haben eine stärkere Fokussierung auf angewandte Wissenschaften im Sinne von "Universitys of Applied Sciences" und damit auch

einen anwendungsorientierten Schwerpunkt auf die Vermittlung von Wissen und hochschulischer Lehre, obgleich auch hier vermehrt (anwendungsorientierte) Forschung betrieben wird. „Fachhochschulen kommt in zunehmendem Maße eine Schlüsselfunktion zu, (…), die akademische Ausbildung der Studierenden bleibt ihre vordringliche Aufgabe“ (WISSENSCHAFTSRAT 2010, 7). Besonders durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende befindet sich das deutsche Hochschulsystem in einem Prozess fortwährender Veränderung (vgl. ebd, 14). "Tatsächlich sind nicht nur Prozesse der Differenzierung bzw. der institutionellen Veränderung des Hochschulsystems zu beobachten, die zu einer größeren institutionellen Vielfalt innerhalb der Hochschultypen führen, vielmehr bilden sich auch neue Hochschulformen und -formate jenseits dieser Sektoren" (ebd, 19) heraus. Der folgende Teil des Aufsatzes fokussiert weniger auf die Hochschulformen wie Fachhochschule oder bspw. "Duale Hochschule Baden-Württemberg" oder andere "professional schools" als vielmehr auf die Universität, deren Hauptreferenzsysteme entsprechend das Wissenschaftssystem und das pädagogische System sind.

Das Wissenschaftssystem hat die Funktion neue Erkenntnisse zu produzieren. Systemerhaltend ist dabei nach LUHMANN die Unterscheidung von wahr und unwahr (vgl. LUHMANN 1992, 174), die zur Prüfung herangezogen wird um eine Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem festzustellen und alles, das nicht als „wahr“ oder potenziell „wahr“ angesehen wird – etwa Ideologie und Mythos (vgl. BÜHL 1961) – wird außerhalb des Wissenschaftssystems positioniert bzw. nicht als zugehörig beobachtet. Das Medium der Wissenschaft ist Wahrheit und wissenschaftliche Erkenntnis. Wissenschaft findet im Programm von Forschung statt, wodurch die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse, die transparent, überprüfbar und nachvollziehbar sind, wahrscheinlicher werden soll. Universitäre Lehre versteht sich in erster Linie als Vorbereitung auf wissenschaftliches und reflexives Denken. Sie ist forschungs- und wissenschaftsorientiert, bislang jedoch nur wenig beschäftigungsorientiert hinsichtlich eines Arbeitsmarkts außerhalb von Wissenschaft und Forschung, auch wenn dies spätestens seit Bologna und den nachfolgenden Konferenzen im Sinne von „employability“ und „Outcomeorientierung“ eine zentrale bildungspolitische Forderung ist (vgl. EUROP. BILDUNGSMINISTER 1999). Im Mittelpunkt steht die Vermittlung und Aneignung von wissenschaftlichem, abstraktem Wissen und wissenschaftlichen Methoden der Wissensgenerierung. Der zeitliche Lernaufwand steht in keinem direkten oder unmittelbaren Verhältnis zum Ertrag oder zur „Verwertung“ des Wissens. Lernende an der Hochschule werden als Studierende thematisiert. Aus dem Lateinischen entlehnt bedeutet dies, dass es sich um jemanden handelt, der sich bemüht, der nach etwas strebt. Die Eigeninitiative und Selbstbildung steht hier im Vordergrund. Schon früh werden Studierende angehalten nach eigenen wissenschaftlichen Erkenntnissen mittels Forschung und Theoriearbeit zu streben, z.B. durch das Anfertigen von Hausarbeiten oder Referaten u.ä.

2.3.2 Lernort Weiterbildungseinrichtung

Weiterbildungseinrichtungen, auch die Bildungszentren von Kammern, Berufsverbänden, Gewerkschaften und ähnlichen Institutionen, werden sich in erster Linie dem pädagogischen

System oder System der Weiterbildung verpflichtet fühlen, wobei auch Mitgliedervertretung, politische Arbeit und wirtschaftliches Handeln Auftrag der Organisationen sind. Ihnen kommt die Aufgabe der Lebenslauf-Formung zu. „Der Lebenslauf schließt die vergangenheitsabhängige, aber noch unbestimmte Zukunft ein (...) Die Einheit des Lebenslaufs muss also Vergangenheit und Zukunft umgreifen, ohne doch eine teleologische Struktur aufzuweisen. Sie liegt in einer Integration von Nichtselbstverständlichkeiten." (LUHMANN 1997, 18). Es werden biographische Anschlüsse geschaffen. Neben dem Lebenslauf ist auch Wissen ein relevantes Gut in diesen Organisationen. Vermittlung ist die Form, in der sich das Weiterbildungssystem konstituiert, das Wissen ist das Medium, das diese Vermittlung erst möglich macht, als Vermittlung von etwas. Dies findet mit Hilfe von Methoden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und erwachsenenpädagogischer Didaktik statt; diese Programme sollen die Vermittlung von Wissen wahrscheinlicher machen.

Für Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, sie setzen an den bisherigen Kenntnissen, dem Expertenwissen sowie den Erfahrungen ihrer Teilnehmer/innen an, und ermöglichen es ihnen, sich eine noch ungewisse Zukunft zu modellieren, indem sie sich weiteres Wissen aneignen. Es geht dabei in der Regel in der beruflichen Weiterbildung um anwendungsorientiertes Wissen, was jedoch nicht in unmittelbarem Bezug zur momentan ausgeübten beruflichen Tätigkeit stehen muss. Der zeitliche Aufwand soll sich aber zumindest in mittelbarer Zukunft für die Teilnehmenden auszahlen bzw. nützlich sein. Sei es, dass sie bestehende Aufgaben in ihrem beruflichen Alltag dann besser bewältigen, neue Aufgaben übernehmen oder sich sogar beruflich verändern können.

In den Weiterbildungseinrichtungen sind die Lernenden Teilnehmende/ Kursteilnehmende oder Kund/innen. Als Teilnehmende sind sie für ihren Wissenserwerb mit verantwortlich. Als Kunden haben Sie auch die Möglichkeit Ansprüche und Anforderungen an den Dienstleister – die Weiterbildungsorganisation – zu stellen und auf die Strukturierung, Schwerpunktsetzung, thematische Entfaltung sowie die Intensität und Aufbereitung der Lernprozesse einzuwirken.

2.3.3 Lernort Betrieb

Der Betrieb ist das System, das zunächst am wenigsten mit pädagogischer Kommunikation konfrontiert ist. Privatwirtschaftliche Betriebe legitimieren sich in erster Linie nach der Logik des Wirtschaftssystems. Es geht ihnen um Gewinn (vgl. HARTEIS 2000, 211). Das Wirtschaftssystem operiert und reproduziert sich mit der Unterscheidung von Zahlung und Nicht-Zahlung. Solange Zahlungen weitergehen und aneinander anschließen, bleibt auch das Wirtschaftssystem erhalten (vgl. LUHMANN 1989, 52f.). Wirtschaft besteht aus immer wiederkehrenden temporären Ereignissen von Zahlung. Dafür steht insbesondere ein generalisiertes Medium – Geld – bereit, um diese Ereignisse wahrscheinlicher zu machen. Stabilisiert werden diese Vorgänge durch Knappheit (vgl. ebd., 70). Knappheit ist das Programm, welches diese Anschlüsse von Zahlungen an Zahlungen erst nötig macht. Weil nicht jeder alles immer haben kann, müssen Geld oder andere Ressourcen eingesetzt werden um an knappe Güter zu kommen. „Der wirtschaftende Umgang mit Knappheit besteht darin, die Produktion von

Gütern und Leistungen im Kontext von Restriktionen des Zugriffs auf Güter und Dienstleistungen zu sehen und daraus ein Kalkül der sparsamen Verwendung, des gewinnbringenden Tauschs und des einträglichen Geschäfts zu entwickeln.“ (BAECKER 2006, 21).

Für einen Betrieb heißt das, dass Investitionen und Renditen in Bilanzen – im Medium Geld – sichtbar werden müssen und zwar als Gewinn. Ziel privatwirtschaftlicher Organisationen ist Gewinnmaximierung und Profit. Die Zahlungen der Betriebe sollen ihnen selbst zu Gute kommen (vgl. LUHMANN 1989, 55). Diese Logik gilt ebenso dann, wenn der Betrieb zum Lernort wird, auch wenn dann weitere Motive und andere Systemreferenzen hinzutreten (vgl. KURTZ 1998, 115). In erster Linie haben Betriebe ein Interesse an direkt verwertbarem Arbeitsprozesswissen und dem Aufbau von Expertenwissen, so dass ihre Investitionen zu gewinnbringenden Resultaten führen. „Betriebe neigen aufgrund der tradierten Quartals- und Geschäftsjahr-Planung zu kurzfristigen Perspektiven, die – verbunden mit einer impliziten Wachstumslogik - zu einem Streben rascher Gewinnmaximierung tendieren.“ (HARTEIS 2000, 212). Weiterbildung soll in diesem Zusammenhang eine Anpassung an (veränderte) Arbeitsprozesse ermöglichen. Langfristige Perspektiven nehmen Betriebe vor allem in Hinblick auf Produktinnovationen, die Erschließung neuer Märkte und in Verbindung mit Organisationsentwicklungsprozessen ein. Hier kommt der Aus- und Weiterbildung die Aufgabe der längerfristigen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden zu (vgl. DEHNBOSTEL 2010, 3).

In ihrem Betrieb sind Lernende primär Arbeitnehmende. Die Rolle des Lernenden haben sie dabei (außer es handelt sich um Auszubildende, die sich im Rahmen der dualen Ausbildung in einer permanenten Doppelrolle befinden) nur nebenbei. Im Vordergrund steht die Erfüllung ihrer Aufgaben, die ihnen innerbetrieblich mit ihren Positionen zugeteilt werden.

2.4 Irritationen für Lernende in kooperativen Bildungsarrangements

Zusammenfassen lassen sich die vorangegangenen Ausführungen in folgender Tabelle:

Tabelle 2: **Funktionslogiken der einzelnen Lernorte im Überblick**

Lernort	Funktionslogik				Perspektive auf Lernen		
	Referenz- system und Funktion	System-konstituierende Unterscheidung	Medium	Programm	Wissensform	Zeit-Verwertungs-Zusammenhang	Adressierung der Person
Hochschule	Wissenschafts-system mit der Funktion neue Erkenntnisse zu produzieren	wahr / nicht wahr	Wissenschaftliche Erkenntnis	Forschung	abstraktes, wissenschaftliches Wissen	Langfristige Perspektive, die keinen direkten Verwertungs-zusammenhang versieht	Studierende
Weiterbildungs-einrichtung	Pädagogisches System bzw. Weiterbildungs-system mit Vermittlungs-funktion zwischen Person und Gesellschaft sowie zwischen Teilsystemen der Gesellschaft	vermittelbar / nicht-vermittelbar	Wissen und Lebenslauf	Vermittlungsmethoden Didaktik	anwendungsorientiertes Wissen	Mittelfristige Perspektive, bei der eine Verwertbarkeit mit intendiert ist.	Teilnehmende und Kunden
Betrieb	Wirtschaftssystem mit der Funktion Bedürfnisse zu befriedigen	Zahlung / nicht-Zahlung	Geld, Eigentum, Besitz	Ressourcenknappheit	Arbeitsprozesswissen	Kurzfristige Perspektive direkter Verwertbarkeit des Wissens für die Arbeit	Arbeitnehmer

Die Tabelle erlaubt einen Vergleich der verschiedenen Logiken und Referenzen, sowie der damit verbundenen differenten Relevanzkriterien der einzelnen Organisationen. In dieser Unterschiedlichkeit, so die These dieses Aufsatzes liegen sowohl Konflikt- wie auch Synergiepotenzial.

Insbesondere für die Lernenden – weil diese sich in den verschiedenen Organisationen bewegen müssen – entstehen hier Irritationen, Paradoxien und immer wieder Herausforderungen sich an die jeweilige Umgebung mit ihren unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen anzupassen. Es werden jeweils unterschiedliche Aufgaben an sie herangetragen und auch der Lernprozess wird an jedem Lernort nach eigenen Kriterien, Methoden und Inhalten strukturiert und gestaltet. Das Wissen und die Form des Wissens, die vermittelt werden oder am Lernort zur selbsttätigen Auseinandersetzung vorliegen, können sich von Lernort zu Lernort stark unterscheiden; parallel dazu fallen auch die Prüfungsformen unterschiedlich aus. Das an einem Ort erworbene Wissen ist aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtungen nach Funktionslogiken und differenten Perspektiven auf Lernen nicht direkt an einem anderen Lernort anschlussfähig und gleichermaßen relevant. Der Transfer obliegt häufig dem Lernenden. In kooperativen Bildungsarrangements liegt gerade in dieser permanenten Herausforderung zur Übertragungs- bzw. Transferleistung das Potenzial des Settings.

Kooperative Bildungsarrangements konfrontieren die Lernenden mit unterschiedlichen Anforderungen und können dadurch Irritationen auslösen, die dann zum Lernanlass werden können. „Nicht jede Irritation wird mit Lernen beantwortet – sie kann aber als Lernanlass aufgegriffen und genutzt werden“ (SCHÄFFTER 1997, 3). Dabei geht es darum das jeweils Fremde zum Gegenstand der Reflexion zu machen und damit erst als Störung von kognitiv Bekanntem wahrnehmbar zu machen. „Irritation als Grenzerfahrung macht das eigene Nichtsehen sichtbar“ (ebd., 4). Dies ist aber kein selbstverständlicher Vorgang. Vielmehr neigen Systeme, in diesem Fall auch Menschen, dazu, eigene Logiken und Sichtweisen durch

Beobachtungen der Umwelt zu bestätigen und auch neue Informationen eher den eigenen Strukturen anzupassen. Das heißt für kooperative Bildungsarrangements Erwartungshaltungen zu konkretisieren um dann auch Differenzen zwischen den unterschiedlichen Systemlogiken, Lernorten, Wissensformen sowie Verwendungskontexten sichtbar werden zu lassen. „Erst durch Erwartungsenttäuschung wird in einem kognitiven System thematisierbar, dass und welche Erwartungen bislang als Normalform erfolgreich unterstellt wurden. Irritation bietet daher in ihrer reflexiven Funktion wichtige Anschlussmöglichkeiten zur Überprüfung der sich beiläufig herausgebildeten Erwartungsstrukturen“ (SCHÄFFTER 1997, 5). Wenn sich ein System als irritationsfähig zeigt und nicht durch Negation oder Trivialisierung darauf reagiert, sondern systemeigene Prozesse dadurch angestoßen werden, spricht SCHÄFFTER von „Mobilisierungsereignissen“. Irritation wird dann als Anlass zur Systemaktivität genommen (ebd., 6).

3 Synergie durch Irritationen

Vorrangehend wurde ein kurzer Ausschnitt der aktuellen Diskussion um die Öffnung der Hochschulen gegeben, um dann verschiedene Lernorte in einem möglichen dualen oder trialen Lernsetting systemtheoretisch zu beschreiben. Im Folgenden werden aus den Erkenntnissen der vorangegangenen systemtheoretischen Rekonstruktion kontroverse Thesen zur Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung und kooperativen Bildungsarrangements zur Diskussion gestellt:

1. *Das Individuum steht bei der Teilnahme an kooperativen bspw. trialen Bildungsarrangements multiplen Herausforderung gegenüber.*

   Der beständige Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten erfordert vom Individuum eine permanente Transferleistung des erlernten Wissens und des eigenen Umgangs mit diesem. Dies bezieht sich insbesondere auf

   - die Unterschiede bzgl. der Wissensformen
   - die Differenz der zeitlichen Verwertungszusammenhänge und
   - die divergierenden Adressierungen der Person mit den damit verbundenen unterschiedlichen Rechten und Pflichten bzw. Leistungsaufforderungen.

   Eine besondere Herausforderung ist dies dann, wenn das Individuum eine permanente Doppelrolle aushält bspw. wenn der Arbeitgeber an der Weiterbildung seines Mitarbeiters/seiner Mitarbeiterin an der Hochschule monetär beteiligt ist und das Individuum sich ihm gegenüber gleichzeitig als Arbeitnehmer/in und Lernende/r rechtfertigen muss. Entgegen der langfristigen Perspektive einer wissenschaftlichen Weiterbildung, wird der Arbeitgeber vielleicht sogar direkte Verwertbarkeit für Arbeitsprozesse erwarten. Auch der Übergang zwischen verschiedenen Wissensformen ist für das Individuum ein ständiger Wandel zwischen den Systemen, denn die Lerninhalte werden an den Lernorten aus jeweils anderen Perspektiven betrachtet. Dieses unterschiedliche Wissen muss vom Individuum bislang selbst in seinem Denken integriert und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

2. *Die Synergie von kooperativen Bildungsarrangements liegt im strukturierten Umgang mit Irritationen.*

   Im Rahmen einer kooperativen Gestaltung von Bildungsarrangements kann es nicht um eine reine Addition der Lernorte gehen, sondern es bedarf einer strukturierten Integration der paradoxen Systemlogiken auf der Ebene der vernetzen Gestaltung von Rahmenbedingungen wie bspw. der gemeinsamen Konzipierung des Curriculums sowie der Veranstaltungs- und Prüfungsformate, um Irritationen auch als solche sichtbar und bearbeitbar werden zu lassen. Aber auch durch eine Kooperation der Lehrenden und Lernprozessbegleiter/-innen kann die Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Logiken, Lernformen und Wissensformen gewährleistet werden. Es gilt jedoch, Synergie als Kooperationspostulat nicht zu überreizen, denn wie MICKLER (2011, 27ff.) darstellt, erhöht die Synergieperspektive einerseits den Anspruch an die Kooperation bis zum Unerreichbaren, andererseits liege es auch an den einzelnen Institutionen Synergien für sich zu erkennen, zu fördern und zu nutzen (vgl. ebd., 35).

3. *Die Verschiedenartigkeit der Wissensformen in kooperativen Bildungsarrangements ist aufrechtzuerhalten.*

   An den unterschiedlichen Lernorten dominieren auch unterschiedliche Wissens- und Zeitdimensionen (vgl. Tabelle 1), ebenso wie verschiedene Verwertungszusammenhänge im Vordergrund stehen. Diese Differenzen können deshalb in einem kooperativen Bildungsarrangement nicht einfach aufgelöst werden, da mit der Aufhebung auch die einzelnen Systemlogiken „zerstört“ werden könnten und dann jeweils systemintern keine Anschlussfähigkeit mehr entsteht und der Lernort seine Relevanz verlieren würde. Aber in diesen Differenzen besteht auch der Mehrwert von kooperativen Bildungsarrangements. Denn gerade die Zusammenführung der Multiperspektivität, der heterogenen, mannigfachen Perspektiven, Inhalte, Wissensformen und Verwendungsanschlüsse, sind eine zentrale Funktion dieser Arrangements. Hier können durch die Unterschiedlichkeit Lernanlässe gegeben werden.

   Der Wertschätzung dieser Differenzen könnte bspw. durch die gegenseitige Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen und Kompetenzen Rechnung getragen werden und zwar sowohl in Bezug auf die Anrechnung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen, Expertenwissen und popularisierten Wissen aus Fortbildung und Weiterbildung auf die Hochschulbildung sowie die Anerkennung und Anrechnung von hochschulischem wissenschaftlichem Wissen auf eine berufliche Aus- und Weiterbildung. Dabei geht es im Kern nicht darum, eine Harmonisierung der Wissensformen und Zeitperspektiven herbeizuführen, sondern synergetische Effekte durch den offenen Umgang mit den dargelegten Paradoxien in den jeweiligen Lernorten zu erreichen.

   Insbesondere bei Übergängen und Durchlässigkeitspassagen entstehen mehrdimensionale Hürden, da sowohl die Referenzsysteme, Funktionen als auch die systemkonstituierenden

Unterscheidungen nicht identisch oder linear anschlussfähig sind. Diese Hürden können von einem Lernort alleine nicht aufgelöst, sondern sie können im Rahmen von Lernortkooperationen durch Kommunikation gestaltet werden. In traditionellen Studienprogrammen treten Übergangsprobleme bspw. vom Beruf in die Hochschule ebenso auf. Durch die fehlende Kooperation sind diese jedoch schwieriger zu gestalten und der Umgang mit ihnen wird dem Individuum überlassen. Die jeweiligen Organisationen nehmen diese Übergangsproblematik nur peripher zur Kenntnis, weil sie nicht in der eigenen Kommunikation vorkommen bzw. von der Organisation als Umweltproblem (beim Individuum) externalisiert werden. In kooperativen Bildungsarrangements müssen die jeweiligen Organisationen zulassen, dass die eigene Organisation durch andere Logiken irritiert und zur kommunikativen Auseinandersetzung herausgefordert wird.

4. *Die Verharrungstendenzen deutscher Hochschulen bei der Durchsetzung der Öffnung fußt auf der Geschlossenheit des Lernorts Hochschule gegenüber Irritationen der Umwelt.*

   Während zahlreiche politische Vertreter (bspw. KMK, HRK, Vertreter der Bundesländer) die Öffnung der Hochschule für sogenannte "non-traditional Studierende" fordern, zeigt der Blick in die Hochschulwirklichkeit, dass der bildungspolitische Appell nach der Öffnung der Bildungswege bis dato nur vereinzelt umgesetzt ist. Auf der einen Seite beruft sich die Hochschule auf ihr traditionelles Selbstverständnis als Wissenschaftssystem, basierend auf dem Grundethos der Freiheit von Forschung und Lehre. Auf der anderen Seite wird von ihr die gesellschaftliche und politische Verantwortung gefordert, sich aufgrund des demografischen Wandels, aber auch den marktwirtschaftlichen Erfordernissen wie etwa dem drohenden Fachkräftemangel, neuen Zielgruppen zu öffnen (vgl. WANKEN et al. 2010, 14). Dabei lässt sich der Lernort Hochschule nur rudimentär vom System Politik irritieren, denn das politische System mit seinen Funktionslogiken gilt nicht als erstes Bezugssystem. Die politischen Forderungen besitzen nicht so starke Relevanz für den Lernort Hochschule, dass er sich ganz nach diesen Forderungen richtet. Bisher zeigte sich die Paradoxie, dass, obwohl Durchlässigkeit programmatisch stark gefordert wird, es kaum finanzielle Förderungsprogramme (z. B. für entsprechende Angebote für die Zielgruppe) gibt, die über temporäre Modellversuchsförderungen hinausgehen (vgl. ebd., 11). Anders erscheint der „Zustand“ wenn das politische System über Fördermittelvergaben bspw. wie seit 2011 im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Irritationen im Wissenschaftssystem auslöst und die Herausbildung neuer Strukturen im Hochschulsystem provoziert. Die vorher wenig beachteten bildungspolitischen Forderungen werden durch die Vergabe von Fördermöglichkeiten seitens der Hochschule genutzt, um die bildungspolitischen Vorgaben in die eigene Funktionslogik zu transferieren und somit das eigene Referenzsystem aufrecht zu erhalten.

Abschließend soll nochmals bekräftigt werden, dass die Wissensformen in den unterschiedlichen Settings gleichwertig, aber keinesfalls gleichartig sind und die Übergänge des Wissens mehr sind als Übergange von einem Lernort zum anderen (vgl. HOF/ ROSENBERG 2011). Schließlich wird an dieser Stelle für die reziproke Anerkennung beruflicher und hochschuli-

scher Logiken und eines wechselseitigen Lernens (vgl. auch KUDA et al., 14) plädiert. Ziel kann es nicht sein, die beschriebenen Irritationen aufzulösen, sondern Transformationsprozesse des Wissens zu ermöglichen und professionell zu begleiten.

Literatur

BAECKER, D. (2006): Wirtschaftssoziologie. Bielefeld.

BECKER, M. (2012): Entwicklung von Kompetenzen in der Ausbildung- gute Basis für Studierfähigkeit? In: KUDA, E./ STRAUSS, J./ SPÖTTL, G./ KASSEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 145-157.

BLÖTZ, U./ HERRMANN, U. (2009): BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_40860.pdf (30.09.2012).

BÜHL, W. (1961): Die Ordnung des Wissens. Berlin.

BUND-LÄNDER-VEREINBARUNG (2010): Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetztes über den Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Online: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung (30.09.2012).

DEHNBOSTEL, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Baltmannsweiler.

DOLLHAUSEN, K./ MICKLER, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.

DOBISCHAT, R./ AHLENE, E./ ROSENDAHL, A. (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 33, H. 2, 22-33.

EIKER, F./ REIBSTEIN, B. (2008): Pädagogen/Pädagoginnen für die berufliche Bildung (VET-Pädagogen/-Pädagoginnen) - Vorschlag für ein Pilotprojekt zur Konzipierung und Erprobung eines Trialen Studiengangs in Mecklenburg-Vorpommern. In: EIKER, F. (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge I? Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal. Bielefeld, 451-482.

EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2009): Die Wahrung wissenschaftlichen Wissens als Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung. In: STRATE, U./ KALIS, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung-Zehn Jahre nach Bologna- alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Hamburg, 136-142.

EGENTENMEYER, R./ SCHÜßLER, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: dies. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Baltmannsweiler, 7-25.

EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER (1999): Bologna-Erklärung. Der europäische Bildungsraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (25.9.2012).

FAULSTICH, P./ OSWALD, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200 der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf.

FREITAG, W. (2012): Durchlässigkeit in die Hochschule und der Stellenwert der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 96-112.

HANFT, A./ KNUST, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren. Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: ZSE, 30. Jg. H. 1, 43-57.

HARNEY, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: LENZEN, D.; LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt, 94-114.

HARTEIS, C. (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, 209-217.

HOF, C. (2012): Wissenstheorie. In: SCHÄFFER, B./ DÖRNER, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, 50-62.

HOF, C./ ROSENBERG, H. (2012): Übergänge des Wissens. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. 4/2012, 13-16.

KADE, J. (1997): Vermittelbar / nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D./ LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt, 30-70.

KADE, J./ SEITTER, W. (2007): Umgang mit Wissen. Band 1&2, Opladen.

KUDA, E./ KAßEBAUM, B. (2012): Bologna- und Kopenhagen-Prozess: Auf dem Weg zu einem neuen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung? In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 68-95.

KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (2012): Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In: dies. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 10-18.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009.

KUPER, H. (2011): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: TIPPELT, R./ von HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 153-168.

KURTZ, T. (1998): Profession und professionelles Handeln – Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In: PETERS, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, 105-121.

NICKEL, S./ LEUSING, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern-eine empirische Analyse. Arbeitspapiere 123, Gütersloh.

LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt.

LUHMANN, N. (1989): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt.

LUHMANN, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt.

LUHMANN, N. (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auf. Wiesbaden.

MICKLER, R. (2011): Synergie als Kooperationspostulat- Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen. In: REPORT 4/2011, 34. Jg, S. 26-36.

SCHÄFFTER, O. (1997): Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Online: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/iii34 (02.11.2012).

SIMON, F. B. (2002): Die Kunst nicht zu lernen. Heidelberg.

SIMON, F. B. (2007): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg.

WANKEN, S./ SCHLEIFF, A./ KREUTZ,M. (2010): Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-18. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf (25.09.2012).

WISSENSCHAFTSRAT (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Online:
http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf (02.11.2012).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

WANKEN, S./ SCHLEIFF, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die Autorinnen

Dipl.-Päd. SIMONE WANKEN

Distance and Independent Studies Center, TU Kaiserslautern

Erwin-Schrödinger-Str., Gebäude 80, 67653 Kaiserslautern

E-mail: s.wanken (at) zfuw.uni-kl.de

Homepage: www.zfuw.de, www.kompetenzregion-rlp.de

Dipl.-Päd. ALRUN SCHLEIFF

Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Goethe Universität Frankfurt am Main

Robert-Mayer-Straße 1, 60054 Frankfurt am Main

E-mail: schleiff (at) em.uni-frankfurt.de

Homepage: www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/schleiff.html

Ernst A. HARTMANN, Ida STAMM-RIEMER & Regina BUHR
(Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik, Berlin)

Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich – innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann_etal_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@

www.bwpat.de

ABSTRACT (HARTMANN/ STAMM-RIEMER/ BUHR 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann_etal_bwpat23.pdf

Auf europäischer Ebene wird seit einigen Jahren im Kontext der Modernisierung der Hochschulbildung eine stärkere Rolle der Hochschulen im „Wissensdreieck“ zwischen Forschung, Bildung und Innovation gefordert. Dies impliziert eine Stärkung der Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft bzw. anderen Praxisfeldern, insbesondere im Kontext von Clustern und regionalen Innovationssystemen. Ein Kristallisationspunkt der dort ausgeführten Diskussion ist die Innovationsfähigkeit von Unternehmen und anderen Organisationen, zu der sowohl die Clusterumgebung des Unternehmens – im Hinblick auf die Beziehungskapitaldimension – als auch moderne Bildungs- und Lernangebote – im Hinblick auf die Humankapitaldimension – beitragen sollen.

Zentrales Anliegen des Beitrags ist es, die Bedeutung innovativer und durchlässiger Lern- und Bildungsformate für die Entwicklung von Clustern und die Innovationsfähigkeit der Mitgliedsunternehmen zu begründen und exemplarisch darzustellen. Dazu werden Strategien der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten – Anrechnung und konvergente Entwicklung von Curricula – ebenso dargestellt wie spezifische Lernarrangements – Problem Based Learning, F&E-basierte Lernpartnerschaften und Work Based Learning. Am Beispiel der F&E-basierten Lernpartnerschaften soll auch die Erfassung solcher Effekte auf organisationale Innovationsfähigkeit diskutiert werden.

Further education provision in the higher education sector – innovative and permeable learning and education formats

At European level a stronger role of higher education institutions in the “knowledge triangle” between research, education and innovation has been called for for some years now. This implies an increase in the co-operation between higher education institutions and the economy or other areas of practice, in particular in the context of clusters and regional innovation systems. One crystallisation point of the discussions held there is the capacity for innovation of companies and other organisations, to which both the cluster environment of the company – with regard to the dimension of the capital of connections – as well as modern education and learning provision – with regard to the dimension of human capital – should contribute.

The central concern of the paper is to justify and present examples of the significance of innovative and permeable learning and educational formats for the development of clusters and the capacity for innovation of the member companies. To this end strategies are presented for the design of further education provision – accreditation and convergent development of curricula – as well as specific learning arrangements – problem-based learning, F and E-based learning partnerships and work-based learning. Using the example of F and E-based learning partnerships the aim is also to discuss capturing such effects on organisational capacity for innovation.

ERNST A. HARTMANN, IDA STAMM-RIEMER & REGINA BUHR
(Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik, Berlin)

Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich – innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate

1 Einleitung

Im Call for Papers für diese Ausgabe von bwp@ wurde das Themenfeld der Akademisierung der Berufsbildung aus drei Blickrichtungen betrachtet[1]:

- Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Zugang zur hochschulischen Bildung aufgrund beruflicher Qualifikation und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.
- Weiterentwicklung der beruflichen Bildung vor diesem Hintergrund, was die Frage nach einer möglichen Akademisierung der beruflichen Bildung auch insofern aufwirft, als Hochschulzugang qua beruflicher Bildung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge eine gewisse ‚Anschlussfähigkeit' der beruflichen Bildung voraussetzen.
- Schließlich die Frage, inwiefern im Rahmen hochschulischer Bildung Herausforderungen der beruflichen Bildung aufgenommen werden und so auch eine Tendenz der Verberuflichung hochschulischer Bildungsangebote entstehen könnte.

Der hier vorliegende Beitrag konzentriert sich in diesem Kontext auf zwei Aspekte:

- Im Fokus stehen neue, im o.g. Sinne durchlässige Strukturen und Angebote hochschulischer Bildung, die durch die wissenschaftliche Weiterbildung beruflich Qualifizierter einen Beitrag zur ‚sekundären' Akademisierung leisten. Es geht also weniger um die Frage der Akademisierung der Institutionen und Programme der beruflichen Bildung als vielmehr um die Akademisierung der beruflich Gebildeten durch wissenschaftliche Weiterbildung.
- Diese neuen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung beruflich Gebildeter können Formen annehmen, die durch ihre starke Orientierung an realen, in praktischen Handlungsfeldern verankerten Fragestellungen methodisch-didaktische Ähnlichkeiten mit der beruflichen Bildung aufweisen. Darüber hinaus finden sich ähnliche methodisch-didaktische Modelle auch für ‚traditionelle' Studierende (Schulabgänger/innen ohne berufliche Vorbildung). Insofern könnte ein Trend zur Verberuflichung der hochschulischen Bildung unterstellt werden. Dieser Frage wird kritisch nachgegangen, bezugnehmend auf die jeweiligen Funktionen der Aneignung bzw. Reflexion von beruflicher bzw. professioneller Praxis in beruflicher und

[1] http://www.bwpat.de/vorschau/cfp_bwpat23.pdf, 1

hochschulischer Bildung.

Komplementär zu den bildungspolitischen Begründungen und Argumenten für – oder gegen – eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist der hier vorliegende Beitrag von einer innovationspolitischen Perspektive geprägt. Das Konzept des Knowledge Triangle – einer neuen Beziehungs-Setzung zwischen Forschung, Innovation und Bildung – wird als Leitmotiv innovativer und innovationsorientierter Entwicklungen im Kontext des Übergangsfeldes zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung betrachtet (SJOER et al. 2011).

Im folgenden zweiten Kapitel werden politische Initiativen und Ergebnisse im Bereich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung an Beispielen dargestellt. Damit wird der aktuelle bildungspolitische Hintergrund der spezifischen Fragestellung dieses Beitrags umrissen.

Das dritte Kapitel beleuchtet spezifische Lernformen der hochschulischen Weiterbildung – (auch) für beruflich Qualifizierte – im Hinblick auf eine bessere Vernetzung zwischen Forschung, Innovation und Bildung.

Im abschließenden vierten Kapitel werden Perspektiven für die Bildungs- und Innovationspolitik diskutiert.

2 Hintergrund: Aktuelle Initiativen im Kontext der Durchlässigkeit und der Entwicklung neuer hochschulischer Lernformen

Das berufsbildende und hochschulische Bildungssystem ist in Bewegung geraten und befindet sich gegenwärtig in einem starken Wandel wie schon seit Jahrzehnten nicht mehr. Vor allem die Teilsysteme der beruflichen und akademischen Bildung bewegen sich aufeinander zu bzw. nehmen in ihrer jeweiligen Entwicklung Bezug aufeinander. Der Diskurs und die unterstützenden Förderprogramme zu Anrechnung, Übergängen, Bildungsangeboten und Durchlässigkeit deuten auf den längst überfälligen Paradigmenwechsel hin zu einem anschlussfähigen lebenslangen Lernen (FREITAG/ HARTMANN/ LOROFF et al. 2011).

2.1 Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

Mit der BMBF-Initiative ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge' (kurz: ‚ANKOM Anrechnung')[2] im Jahre 2005 begann die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Anrechnung im Kontext durchlässiger Bildungssysteme, und durch die Entwicklung und praktische Implementierung von Anrechnungsverfahren wurde ihre Anwendung befördert. Mit dem Ende von ‚ANKOM Anrechnung' im Jahre 2011 stehen erprobte Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung mit verschiedenen Instrumenten zur Äquivalenzprüfung von beruflich erworbenen und akademischen Lernergebnissen zur breiten Nutzung zur Verfügung (vgl. STAMM-RIEMER/ LOROFF/ HART-

[2] http://ankom.his.de/archiv

MANN 2011).

Ob individuelles oder pauschales Anrechnungsverfahren, im Rahmen von Anrechnung gilt es drei zentrale Gegenstandsbereiche zu beachten:

- zunächst die Beschreibung von Lernergebnissen der beruflichen und akademischen Bildung als Voraussetzung einer Beurteilung von Gleichwertigkeitsbeziehungen (Äquivalenzen),
- darauf aufbauend die Bestimmung von inhaltlichen und niveaubezogenen Äquivalenzbeziehungen zwischen beruflichen und akademischen Lernergebnissen (Äquivalenzprüfung) und
- schließlich die Entwicklung der Anrechnungsregelung (Anrechnungsverfahren), die die konkrete Durchführung von Anrechnung außerhochschulisch erworbenen Lernergebnissen (individuell, pauschal, kombiniert) an der Hochschule festlegt. (vgl. WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG 2010)

Für jeden der drei genannten Gegenstandbereiche des Gestaltungsfeldes Anrechnung liegen entwickelte und erprobte Konzepte und Instrumente für die Umsetzung vor (LOROFF/ HARTMANN o. J.).

2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung in der offenen Hochschule

Ein Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „ANKOM Anrechnung“ war, dass es keine Nachfrage nach Anrechnung gibt, wenn für beruflich Qualifizierte mit Studieninteresse keine ihren Rahmenbedingungen – wie u. a. weiterhin Berufstätigkeit, Familienpflichten – adäquaten berufsbegleitenden Studienangebote vorhanden sind. Dieses bisherige Defizit greift der Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule‘ auf und schafft Abhilfe. Gerade für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/-innen, Studienabbrecher/-innen und arbeitslose Akademiker/-innen sollen berufsbegleitende Studiengänge, (anrechenbare) Zertifikatsangebote und (akkumulierbare) Studienmodule im Rahmen des lebenslangen Lernens auf- bzw. weiter ausgebaut werden.[3] Sechzehn Einzelprojekte und zehn Verbundvorhaben an insgesamt 51 Hochschulen und drei außeruniversitären Forschungseinrichtungen wurden unter Wettbewerbsbedingungen von einer Jury in der ersten Förderrunde ausgewählt. Unter diesen Fachhochschulen und Universitäten gibt es eine große Vielfalt an innovativen, nachfrageorientierten und nachhaltig angelegten ‚offene-Hochschule‘-Konzepten.

Diese Verschiedenartigkeit bezieht sich auf die unterschiedliche Kombination der Studienangebotsformate, der adressierten Zielgruppen und Fachrichtungen und von bestimmten Spezialisierungen sowie auf die Konzeption der Struktur(weiter)entwicklung zu einer offen(er)en Hochschule. Mehrheitlich werden Studienangebote im Format von (akkumulativen) Modulen, Modulkombinationen (Zertifikate) und berufsbegleitenden Studiengängen (Bachelor-,

[3] Der Wettbewerb hat eine Laufzeit von zehn Jahren (2011-2020) und ist in zwei Wettbewerbsrunden mit je zwei Förderphasen unterteilt; vgl. http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de.

Master-Abschluss) entwickelt, die eine bessere Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Weiterbildung und privaten Verpflichtungen im Rahmen von lebenslangem Lernen ermöglichen.

Diese Zielsetzung wird durch entsprechende methodisch-didaktische Ausgestaltung dieser Studienangebote durch Verwendung von modernen Medien- und Studienkonzepten (u. A. ‚blended-learning-Studium') und einer entsprechend zeitlichen Organisation unterstützt. Mit dem Wettbewerb soll akademische Weiterbildung für Zielgruppen nachhaltig entwickelt werden, die bisher nicht im Fokus der Hochschulen und ihrer Angebote stehen, und damit einen Beitrag hin zu einer offenen Hochschule mit Weiterbildungsmöglichkeiten für unterschiedliche Bedarfe leisten. Unter den ausgewählten Förderprojekten lässt sich eine breite Streuung an Fachrichtungen mit Schwerpunkten in den Bereichen der Ingenieurwissenschaften, der Sozialen Arbeit, der Wirtschaftswissenschaften sowie des Pflegebereichs und der Naturwissenschaften feststellen.

Angesichts dieser Vielfältigkeit an geplanten Angebotskonzepten und Strukturentwicklung an den beteiligten Hochschulen sowie an Vernetzung mit weiteren Organisationen hochschulischer und anderer Art werden hohe Erwartungen und Hoffnungen in diesen Bund-Länder-Wettbewerb hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung zu einer offenen Hochschullandschaft gesteckt.

3 Innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate

In den auf eine offene Hochschule ausgerichteten Projekten werden unterschiedliche Lernformen im Hinblick auf Organisation und Didaktik[4] umgesetzt. Im Folgenden sollen einige dieser organisatorisch-didaktischen Formen – Lernarrangements[5] – näher betrachtet werden. Es handelt sich dabei um solche Lernarrangements, die im Sinne des Knowledge Triangle Forschung, Innovation und Bildung miteinander auf neue Weise im Beziehung setzen (SJOER et al. 2011).

[4] SCHÄFFTER (1993; vgl. auch SCHÄFFTER 2005) unterscheidet vier Bedeutungsebenen von ‚Organisation' in pädagogisch/didaktischen Kontexten. Bedeutsam sind hier vornehmlich zwei davon: Erstens der Prozess des Organisierens von Lernprozessen und zweitens die didaktische Funktionalstruktur, also das verlässliche und relativ dauerhafte Herstellen, Aufrechterhalten und Weiterentwickeln von personellen, organisationalen, sozialen und materiellen Rahmenbedingungen des Lernens. Dieser zweite Aspekt steht hier im Vordergrund; er steht auch in enger Beziehung zum Begriff des Lernarrangements, vgl. folgende Fußnote.

[5] „Lernarrangement bezeichnet selbst konstruierte oder fremdkonstruierte Konstellationen von sozialen und materiellen Bedingungen des Lernens, von denen Lernprozesse in einer relativ konsistenten Weise beeinflusst werden" (KIRCHHÖFER 2004,70).

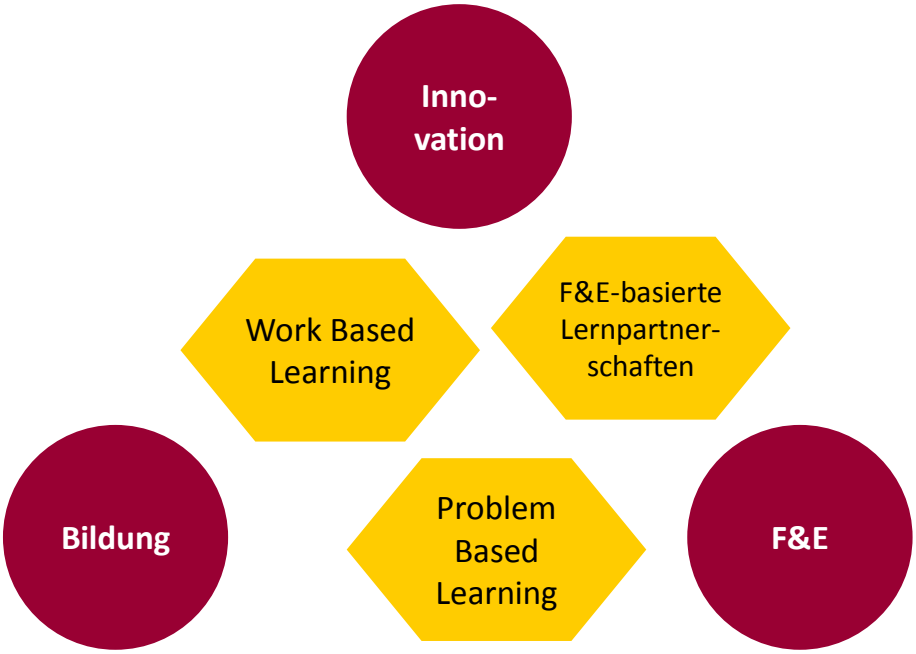


Abb. 1: Lernarrangements im Kontext des Knowledge Triangle

Die drei ‚Ecken' des Knowledge Triangle sind (anwendungsbezogene) Forschung bzw. Forschung und Entwicklung (F&E), Innovation und Bildung. Es wird postuliert, dass durch eine bessere Integration dieser drei Funktionen die Hochschulen einen besseren Beitrag zur Innovationsfähigkeit von Unternehmen (insbesondere auch KMU) und Regionen leisten können (OECD 2007; HARTMANN 2011; SJOER et al. 2011).

Innovationsfähigkeit wird hier verstanden als die Fähigkeit von Unternehmen – oder allgemeiner: Organisationen –, Produkt- und Prozessinnovationen, organisationale und soziale Innovationen hervorzubringen (HARTMANN et al. 2011). Wesentliche Elemente der Innovationsfähigkeit sind:

- Humankapital: Wissen, Können und Kreativität der in der Organisation beschäftigten Menschen.
- Strukturkapital: Lern- und innovationsförderliche Organisationstrukturen (HARTMANN/ GARIBALDO 2011).
- Beziehungskapital: Lern- und innovationsförderliche Vernetzung mit anderen Unternehmen und Organisationen, Forschungs- und Bildungseinrichtungen etc.

Die weiter unten dargestellten Lernarrangements beziehen sich vornehmlich auf die Entwicklung von Human- und Beziehungskapital.

Wie stellen sich nun die Herausforderungen hinsichtlich einer besseren Integration von Forschung, Innovation und Bildung dar?

Die Integration von Forschung und Bildung gehört sicherlich zur klassischen Definition der Universität im Humboldt'schen Sinne; inwieweit dies aktuell von den Hochschulen[6] noch geleistet wird, kann sehr kontrovers diskutiert werden. Hochschulen tragen auch – je nach Profil mehr oder weniger stark – durch F&E-Kooperationen zur Innovation (und ggf. auch zur Innovationsfähigkeit) der regionalen oder auch überregionalen Wirtschaft bei, dort fließen auch Erkenntnisse der Forschung ein, bzw. es werden Ergebnisse der angewandten Forschung in diesen Kooperationen gewonnen.

Bildung und Innovation werden von den Hochschulen allerdings kaum integrativ betrachtet: Studierende sind kaum systematisch in solche F&E-Kooperationen eingebunden, außer vielleicht als studentische Hilfskräfte. Ein Wissens- und Technologietransfer ‚über die Köpfe' der Absolventinnen und Absolventen findet daher bezogen auf Innovationsherausforderungen der Unternehmen und anderer Praxisorganisationen nur bedingt statt. Noch weniger ausgeprägt – wegen mangelnder Weiterbildungsangebote der Hochschulen – ist ein solcher Wissens- und Technologietransfer ‚über die Köpfe' von Beschäftigten aus Unternehmen und anderen Praxisorganisationen.

Umgekehrt nutzen Unternehmen in unterschiedlichem Maße – KMU eher weniger – die Möglichkeiten zur Kooperation mit Hochschulen im F&E-Bereich[7]. Diese Maßnahmen sind aber in aller Regel entkoppelt von Weiterbildungsmaßnahmen (so denn welche angeboten/durchgeführt werden).

Die Möglichkeiten von Synergien zwischen Forschung, Innovation und Bildung werden also tendenziell zu wenig ausgeschöpft[8].

Für eine bessere Nutzung dieser Synergiepotenziale sind u.A. drei Lernarrangements von Interesse (HARTMANN 2012):

- Problem Based Learning: Lernen an realitätsorientierten bzw. aus realen Kontexten stammenden Problemstellungen. Der Lernort ist üblicherweise eine Bildungseinrichtung, insbesondere eine Hochschule. Die typische Zielgruppe sind (traditionelle) Studierende, es werden aber auch Übertragungen auf nicht-traditionelle Studierende diskutiert und umgesetzt (SJOER et al. 2011).

---

[6] Im Kontext dieses Beitrags werden unter ‚Hochschulen' alle tertiären Bildungseinrichtungen verstanden, an denen Hochschulabschlüsse (akademische Grade) erworben werden können. Im Fokus der Betrachtung stehen hier Universitäten und Fachhochschulen.

[7] Die vom ZEW im Rahmen des Community Innovation Survey für Deutschland 2011 (jüngste Erhebung) erhobenen Daten weisen Folgendes aus: Von den Unternehmen mit 10-49 Beschäftigten kooperieren 10% mit Hochschulen im F&E-Bereich, bei den Unternehmen mit 50-249 Beschäftigten sind es 19%, bei Unternehmen mit 250 und mehr Beschäftigten 40%. Die Bezugspopulationen sind jeweils diejenigen Unternehmen, die überhaupt technologisch innovieren. Daten verfügbar unter http://www.zew.de/de/publikationen/innovationserhebungen/innovationserhebungen.php3

[8] Aktuelle Befunde dazu im Kontext der vom BMBF geförderten Spitzencluster finden sich in GLOBISCH et al. 2012. Einen weltweiten Überblick gibt die Studie „Higher Education and Regions – Globally Competitive, Locally Engaged" der OECD aus dem Jahre 2007. Im Kontext dieser Studie wurden auch vielfältige Länderstudien und vertiefende Dokumente veröffentlicht, die in der OECD iLibrary (www.oecdilibrary.org) recherchiert werden können.

- F&E-basierte Lernpartnerschaften: Hier wird in realen F&E-Projekten gelernt, die in Kooperation zwischen Unternehmen oder sonstigen Praxispartnern (wie z. B. auch öffentliche Einrichtungen) und Hochschulen (ggf. zusätzlich weitere Forschungseinrichtungen) durchgeführt werden. Die Lernpartner sind einerseits Studierende oder junge Wissenschaftler, andererseits Mitarbeiter der Unternehmen. Lernorte können sowohl die Hochschule wie die Unternehmen sein, auch alternierend.
- Work Based Learning: Lernen in Realprojekten am Arbeitsplatz, im Arbeitsumfeld bzw. im Praxisfeld der Lernenden. Damit sind zugleich die typischen Lernorte benannt. Die Praxisprojekte werden so gestaltet bzw. entwickelt, dass sie einerseits F&E-Fragestellungen enthalten, andererseits in ihrem Ergebnis eine betriebliche bzw. praxisfeldimmanente Innovation hervorbringen. Die Lernenden sind somit immer Berufstätige, die arbeitsintegriert lernen. Work Based Learning im engeren Sinne bezeichnet ein solches Lernen im Kontext einer hochschulischen Weiterbildung, üblicherweise mit akademischem Abschluss (degree programme).

In der folgenden Tabelle sind die charakteristischen Merkmale dieser Lernarrangements noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 1: **Charakteristische Merkmale der Lernarrangements (nach HARTMANN 2012, 132)**

Lernarrangement	**Problem Based Learning**	**F&E-basierte Lernpartnerschaften**	**Work Based Learning**
Lerngegenstand	Praxisorientierte bzw. aus der Praxis stammende F&E-Fragestellungen	Kooperative F&E-Projekte (Wissenschaft/ Wirtschaft bzw. Praxis)	F&E- bzw. Innovationsprojekte in der Praxis
Lernende / typische Zielgruppe	In der Regel Studierende (traditionelle, Schulabgänger, Studium vor Berufseintritt), Transfer auf nicht-traditionelle Studierende möglich und beispielhaft realisiert	(traditionelle) Studierende / Jungwissenschaftler in Kooperation mit Beschäftigten in Unternehmen bzw. anderen Praxisfeldern	Beschäftigte, die berufs- bzw. arbeitsintegriert lernen/studieren (nicht-traditionelle Studierende)
Typischer Lernort	In der Regel oder überwiegend Bildungsstätte (Hochschule)	Hochschule / Forschungseinrichtung und Praxisfeld, auch alternierend	In der Regel oder ganz überwiegend Praxisfeld, Arbeitsplatz, Arbeitsumfeld

Die drei Kernarrangements werden im Folgenden nacheinander vorgestellt.

3.1 Problem Based Learning

Das Konzept des problembasierten Lernens (PBL) bezieht sich auf die Integration realer Pro-

jekte aus Praxisfeldern in Programme der Hochschulbildung. Ein internationales Zentrum für PBS ist die Universität Aalborg (AAU) in Dänemark: Die 1974 als ‚Reform-Universität' gegründete Institution setzt von jeher auf PBL. 2007 wurde an der AAU der UNESCO-Lehrstuhl für problembasiertes Lernen (UCPBL) eingerichtet (vgl. KOLMOS et al. 2004).

Im PBL bilden reale Probleme, die oft von kooperierenden Industrieunternehmen oder anderen Praxispartnern benannt werden, die Kernelemente des Lernens. In den akademischen Programmen wird die Hälfte der Leistungspunkte über PBL erworben. BARGE (2009, 2) definiert die Kernkonzepte des PBL im Aalborg-Modell folgendermaßen:

- "(..) A problem can be theoretical, practical, social, technical, symbolic-cultural and/or scientific and grows out of students' wondering within different disciplines and professional environments. The problem is the starting point directing the students' learning process and situates the learning in a context. A chosen problem has to be exemplary. (..)
- (..) A project is a complex effort that necessitates an analysis of the target (problem analysis) and that must be planned and managed, because of desired changes that are to be carried out in people's surroundings, organization, knowledge, and attitude to life; it involves a new, not previously solved task or problem; it requires resources across traditional organizations and knowledge; it must be completed at a point in time determined in advance. (..)
- Exemplarity is a principle of selecting relevant specific learning outcomes and content / scientific knowledge that is exemplary to overall learning outcomes. That is, a problem needs to refer back to a particular practical, scientific and/ or technical domain. The problem should stand as one specific example or manifestation of more general learning outcomes related to knowledge and/or modes of inquiry.
- (..) A team is a group, sharing and working closely together on the same goal in solving the problems. The binding cooperation of members on successful completion of the project is an essential component of the overall approach to learning."

Obwohl das Konzept Problem in dieser Definition umfassender definiert ist, um PBL-Anwendungen in ein breites Spektrum wissenschaftlicher und praktischer Gebiete einzuschließen, basieren insbesondere die Ingenieurstudiengänge an der AAU in der Regel auf realen Problemen aus dem Berufsalltag (vgl. KJÆRSDAM/ ENEMARK 1994).

Das Hauptmerkmal von PBL ist seine Verwurzelung in der F&E. Das Konzept überwindet die institutionellen und funktionellen Barrieren zwischen Lernen, Forschung, Praxis und Innovationen in realen Kontexten. Diese Grundeigenschaften verhelfen dem PBL zudem zu einer Schlüsselposition bei der Innovationsförderung in Partnerschaften zwischen Universität und Wirtschaft.

PBL bzw. PBL-basierte Programme wurden, abgesehen von Dänemark, beispielsweise in Kanada (McMaster University), den Niederlanden (Universität Maastricht), Malaysia (Universität Tun Hussein Onn Malaysia) und den Vereinigten Staaten (University of Delaware)

eingerichtet (OECD 2007; MASEK/ YAMIN 2011).

PBL-Programme für die Weiterbildung von Ingenieuren wurden etwa an der TU Delft und an der Universität Aalborg realisiert (SJOER et al. 2011).

Ein PBL-bezogenes Beispiel lässt sich auch in Deutschland finden – mit der Vertiefungsrichtung „Integrierte Produktentwicklung“ (IPE[9]) im Rahmen des Maschinenbaustudiums bzw. aktuell dem Masterstudiengang „Integrated Design Engineering“ (IDE[10]) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Auch hier stehen praktische Probleme von Industrieunternehmen, gemeinnützigen Organisationen und der öffentlichen Verwaltung im Zentrum der von interdisziplinären Studententeams[11] durchgeführten Projekte. Im Verlauf eines Semesters entwickeln diese Teams praktisch verwendbare Produkte, die den von den externen Partnerorganisationen definierten Anforderungen gerecht werden.

3.2 F&E-basierte Lernpartnerschaften

Eine weitere sehr F&E-orientierte Lernumgebung könnte als *F&E-Lernpartnerschaft* bezeichnet werden. Bei diesem Konzept spielen Hochschulabsolventen eine Schlüsselrolle in einer F&E-Beziehung zwischen ihrer (ehemaligen) Hochschule und einem Unternehmen, wobei es sich oft um kleine und mittlere Unternehmen (KMU) handelt. Während des Projekts kann der Absolvent entweder beim Unternehmen oder bei der Hochschule angestellt sein.

In Großbritannien ist das Programm *Knowledge Transfer Partnerships* (KTP) ein gutes Beispiel für diesen Ansatz. Knowledge Transfer Partnerships und das Vorgängerprogramm *Teaching Company* Scheme existieren seit 35 Jahren – seit das Teaching Company Scheme im Jahr 1975 durch den britischen Science and Engineering Research Council ins Leben gerufen wurde. Dabei werden jedes Jahr mehr als 1000 Partnerschaften unterstützt. Heute wird KTP vom Technology Strategy Board verwaltet, einer keinem Ministerium zugeordneten, eigenständigen öffentlichen Körperschaft (*non-departmental public body*, NDPB), die 2007 von der britischen Regierung eingerichtet wurde und vom Ministerium für Unternehmen, Innovation und Weiterbildung (*Department for Business, Innovation and Skills*, BIS) finanziert wird. Im Internet sind mehr als 350 Fallstudien von KTP-Projekten abrufbar[12].

Ein Beispiel aus Deutschland sind die Programme Exzellenztandem und Forschungsassistenz an der Beuth Hochschule für Technik in Berlin[13]. Diese Programme wurde von der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert. Im Gegensatz zum nationalen Programm KTP ist das Programm „Forschungsassistenz“ auf Unternehmen – vor allem KMU – in Berlin ausgerichtet.

---

9 http://lmi.uni-magdeburg.de:8080/cms/index.php?article_id=164&clang=0

10 http://lmi.uni-magdeburg.de/cms/index.php?article_id=527?38,60

11 Zu den beteiligten Fachbereichen gehörten Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften, Industriedesign, Informatik und Psychologie.

12 http://casestudies.ktponline.org.uk/casestudies

13 http://www.beuth-hochschule.de/exzellenztandem/, http://www.beuth-hochschule.de/forschungsassistenz/

Bei ‚Exzellenztandem' bearbeitet ein Student seine Abschlussarbeit eingebunden in ein kooperatives F&E-Projekt der Hochschule mit einem Unternehmen. Diese Projekte stehen in direktem Zusammenhang mit (produkt- oder prozessbezogenen) Innovationsprozessen des Partnerunternehmens. Die zentralen Lernenden sind die Studierenden und deren Praxisbetreuer in den Unternehmen.

‚Forschungsassistenz' funktioniert ähnlich, wobei hier junge Wissenschaftler (Absolventen nach Abschluss) die Rolle der Studierenden einnehmen. Forschungsassistenzprojekte dauern länger und sind üblicherweise komplexer als Exzellenztandemprojekte.

3.3 Work Based Learning

Work Based Learning (WBL) soll wegen seiner besonderen Bedeutung sowohl für die Integration von Lernen, F&E und Innovation wie auch für durchlässige Bildungssysteme im Folgenden etwas genauer betrachtet werden; weiterhin ist PBL ein besonders geeignetes Lernarrangement für die ‚sekundäre' Akademisierung von beruflich Qualifizierten (für alle folgenden Ausführungen vgl. HARTMANN/ LIGHT 2010; HARTMANN 2012; LIGHT/ HARTMANN 2011).

WBL unterscheidet sich von allen bisher erläuterten Konzepten dadurch, dass es viel stärker im Arbeitsleben verwurzelt ist. Während die bisher vorgestellten Konzepte alle aus (hochschulischen) Bildungsprogrammen oder im Zusammenhang mit dem Wissenstransfer von Hochschuleinrichtungen in die berufliche Praxis entstanden sind, ist der Ursprung von WBL am Arbeitsplatz selbst zu finden. BRENNAN und LITTLE (1996, 5) erläutern dies folgendermaßen: " (..) the learning derived from the workplace is at the heart of the individual's overall programme of study and thus provides the starting point for its design, planning and implementation."

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist das Zusammenspiel zwischen Lernenden, Arbeitgeber und Hochschule bei der Festlegung des Lernprozesses:

"(..) the aspect that distinguishes work based learning from other processes of learning is the part that negotiation between individual, employer and higher education institution plays. Negotiation between these three stakeholders in identifying achievable learning outcomes which are meaningful and challenging to the individual, are relevant to the employer and have academic credibility; establishing, through negotiation, appropriate methods of and criteria for assessment acceptable to all parties; establishing and maintaining, through negotiation, a supportive learning environment (based primarily in the workplace)." (ibid., 5)

Angesichts dieser grundlegenden Eigenschaften wird auch deutlich, dass sich WBL im Wesentlichen an Lernende mit umfangreicher Arbeitserfahrung, häufig im fortgeschrittenen Erwachsenenalter, richtet.

In Großbritannien besteht eine lange Tradition des WBL. In ihrer oben erwähnten Studie, die 1996 vom britischen Arbeits- und Bildungsministerium (Department for Education and

Employment) finanziert wurde, konnten Brennan und Little bereits auf eine umfangreiche Basis an Erfahrungen mit WBL-Vereinbarungen an Hochschulen zurückgreifen.

WBL verkörpert einen Wissenserwerb, der in der „Welt der Handlung, Praxis und Arbeit" verwurzelt ist (BARNETT 2000, 27). Im weitesten Sinne ist WBL sowohl projekt- als auch problembasiert und oftmals mit dem Wissen verbunden, das in einem Arbeitsumfeld mit dem Ziel der Durchführung einer organisatorischen Änderung oder einer anderen Innovation produziert wird.

Die Middlesex University in London spielt seit Mitte der 90er-Jahre eine Vorreiterrolle beim Work Based Learning.

Das WBL-Paradigma der Middlesex University soll im Folgenden als ein besonders avanciertes Beispiel dieses Lernarrangements näher erläutert werden.

Am Anfang der WBL-Aktivitäten an der Middlesex University stand ein Forschungsprojekt in den 1990er Jahren zum Lernen am Arbeitsplatz (PORTWOOD 2000). Zugleich wurde ein auf Kreditpunkten basierendes, modulares hochschulisches Weiterbildungskonzept eingeführt, das es ermöglicht, die Erfahrungen der Lernenden – aus Arbeit im engeren Sinne oder sonstigen Tätigkeiten – zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen. Das Middlesex-Programm unterscheidet sich von anderen WBL-Programmen dadurch, dass es sich nicht an herkömmlichen wissenschaftlichen Disziplinen orientiert, sondern kritisches, wissenschaftliches Reflektieren und Durchdenken von Praxis zum Ziel hat, um Ergebnisse zu erreichen, die für die Lernenden und ihre Arbeitgeber von Bedeutung sind (GARNETT et al. 2009). Dies wird auch darin deutlich, dass sich die zum Abschluss der Studien vergebenen akademischen Grade nicht an Disziplinen orientieren (z. B. Bachelor in Soziologie, Master in Wirtschaftswissenschaften etc.), sondern dass jedem Absolventen ein individueller Grad verliehen wird, der das Kompetenzgebiet bezeichnet, in dem der Absolvent seine Kompetenzen nachgewiesen hat. Dies hat dann die Form ‚Bachelor of Arts (Work Based Learning) X', wobei für ‚X' die Bezeichnung dieses individuellen Fachgebiets eingesetzt wird.

Der Ablauf des WBL-Programms an der Middlesex-University ist in Abbildung 2 dargestellt. Sie besteht aus vier Modulen, die in allen Programmen (Zertifikats-, Bachelor- und Masterebene) in dieser Form angewendet werden. Nach der Anrechnung (accreditation) vorgängig formal (certificated, z. B. in Weiterbildungsmaßnahmen) oder informell (experiential, z. B. in der Arbeitstätigkeit) erworbener Lernergebnisse wird ein individueller Lernplan erstellt, der sich auf Praxisprojekte bezieht und der auch Gegenstand einer dreiseitigen Vereinbarung (learning agreement) zwischen Hochschule, Lernendem und Arbeitgeber (sponsor) ist. Methoden der (Feld-)Forschung und der Projektplanung bzw. der Projektmanagements gehören auch in dieses Modul. Die eigentlichen Lernprozesse finden dann in den entsprechend geplanten Projekten statt.

Abb. 2: Ablauf des WBL an der Middlesex University: Anrechnung informell und formal erworbener Lernergebnisse, Lernvereinbarung/Programmplanung/Forschungsmethoden/Projektplanung, Projekt(e) (modifiziert nach HARTMANN/ LIGHT 2010)

Bis zu zwei Dritteln der gesamten Kreditpunkte können durch Anrechnung erworben werden. Ein typisches Studium dauert drei Semester im Teilzeit-Fernstudium. Allen Lernenden steht ein akademischer Tutor zur Seite, der sie durch das ganze Programm begleitet, und alle Arbeitsergebnisse werden an akademischen Standards gemessen, die dem jeweiligen Niveau bzw. angestrebten Abschluss (z. B. Bachelor oder Master) entsprechen.

Weil viele Lernende in diesen Programmen wenig Erfahrung mit hochschulischer Bildung haben und auch um die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis noch weiter zu verbessern, wurde in den letzten Jahren ein spezifisches WBL-Modell eingeführt, das die WBL-Angebote der Middlesex University ergänzt.

Ausgangspunkt dieses Modells ist – in Abwandlung des oben dargestellten Vorgehens – die Identifikation, Planung und Durchführung eines Praxisprojekts, unterstützt durch einen akademischen Berater/Tutor.

Der Prozess besteht insgesamt aus vier Stufen:

1. Initial project identification and agreement: Zwei vorbereitende Projekttreffen (nicht gebührenpflichtig) finden statt mit dem Institute for Work Based Learning (IWBL) der Middlesex University und dem Unternehmen bzw. der Praxisorganisation. Hier werden die Projekte identifiziert, die Teams benannt und die trilaterale Vereinbarung vorbereitet.
2. Detailed project identification and project plan: Mindestens zwei Meetings (kostenpflichtig) dienen der genauen Projektplanung im Hinblick auf die Ziele der Organisation und die zu erreichenden Lernergebnisse sowie die Standards, an den Projekt- und Lernergebnisse gemessen werden sollen.
3. Interim project evaluation: Zwischenbewertung (kostenpflichtig) zu einem oder mehreren Meilensteinen des Projekts, im Hinblick auf die vereinbarten Projekt- und Lernergebnisse.
4. Final project evaluation: Endbewertung (kostenpflichtig) im Hinblick auf die vereinbarten Projekt- und Lernergebnisse, kollektives und individuelles Feedback.

Die schriftlichen Projektberichte werden von zwei Lehrenden der Hochschule gelesen und bewertet, die mündliche Projektpräsentation bewerten ein Hochschullehrender und ein Repräsentant des Managements des Unternehmens. Die Projektarbeit führt unmittelbar zu einem Hochschulzertifikat und kann für ein anschließendes, eventuell auch arbeitsbasiertes Bachelor- oder Masterstudium angerechnet werden.

Ein ausführliches Fallbeispiel zu einem solchen Praxisprojekt im Kontext einer hochschulischen Weiterbildung – es geht dort um die Verbesserung der Arbeitssicherheit in einem Bauunternehmen – findet sich bei HARTMANN und LIGHT (2010). Dort werden auch exemplarisch Arbeits- und Lernhilfsmittel (z. B. Handbücher und Leitfäden) und Bewertungskriterien für Projekt- und Lernergebnisse dargestellt.

4 Ausblick

Die Erörterungen dieses Beitrags haben bislang Folgendes aufgezeigt:

- Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wird von Politik und Hochschulen zunehmend als relevante Gestaltungsaufgabe wahrgenommen.
- Methoden der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge stehen zur Verfügung.
- Neue hochschulische Lernformate, die sich im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (auch) an beruflich Qualifizierte richten, werden entwickelt und mit spezifischen Angeboten des Übergangsmanagements (Beratung, Brückenkurse, Mentoring etc.) angereichert.
- Bestimmte hochschulische Lernarrangements – wie Problem Based Learning (PBL) und Work Based Learning (WBL) – eignen sich besonders für eine Integration von Forschung, Innovation und Bildung.
- Speziell diese Lernarrangements sind in einigen anderen Ländern (z. B. Dänemark, Großbritannien, Kanada, Niederlande) durchaus, in Deutschland allerdings (noch) kaum verbreitet.

In diesem Sinne ist zunächst zu fordern, die Entwicklung und Verbreitung solcher Angebote im Sinne des Knowledge Triangle in Deutschland deutlich mehr zu befördern. Dies sollte einerseits in Programmen zur Bildungs- und Hochschulinnovation, aber mindestens ebenso nachdrücklich in Forschungs- und Innovationsprogrammen bzw. –maßnahmen geschehen. Besondere Anknüpfungspunkte bestehen im Bereich der Programme und Instrumente der Clusterpolitik, weil in solchen regionalen Innovationsverbünden alle relevanten Akteure – Unternehmen, Träger der beruflichen und hochschulischen Bildung, Forschungseinrichtungen – ohnehin eng zusammenarbeiten (HARTMANN 2012). Auch andere, etwa forschungs- und technologiepolitisch fokussierte Programme können von integrierten Begleitmaßnahmen zur Förderung solcher Angebote erheblich profitieren.

Weiterhin stellt sich die Frage, inwieweit diese Entwicklungen neue Aspekte zur Diskussion über das Verhältnis zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung beitragen können.

Zunächst scheinen viele der genannten Entwicklungen auf eine Konvergenz oder zumindest Annäherung zwischen beiden Bildungssegmenten hinzudeuten. Die zunehmende Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, und insbesondere die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge verweisen ja auf ‚Vergleichbarkeiten' zwischen beiden Bildungssegmenten. Im Zuge konkreter (individuelle und insbesondere pauschaler) Anrechnungsentscheidungen an Hochschulen werden diese Vergleichbarkeiten (Äquivalenzen, Gleichwertigkeiten) auch zunehmend empirisch belegt. Perspektivisch kann dies dazu führen, dass Bildungsgänge zunehmend ‚auf einander hin' ausgelegt werden, um Übergänge und Durchlässigkeit systematisch zu erleichtern.

Die stark an praktischen Innovationsproblemen ausgerichteten hochschulischen Lernformen PBL und WBL können sogar als ein Indiz einer Verberuflichung der hochschulischen Bildung interpretiert werden, insofern als auf die Bewältigung praktischer Herausforderungen abzielende Lernarrangements traditionell als konstitutiv für die berufliche Bildung angesehen werden (RAUNER 2011).

Demgegenüber postuliert etwa RAUNER (2011) eine grundsätzliche Verschiedenheit der beruflichen und hochschulischen Bildung und korrespondierend des beruflichen und hochschulischen Wissens. Berufliches Wissen orientiere sich an einer holistischen, an multiplen (z. B. technischen, ökonomischen, sozialen, ökologischen, ethischen) Kriterien ausgerichteten Aufgabenbewältigung, wohingegen wissenschaftliches Wissen durch hochspezialisierte Wissenserzeugung in einem ausdifferenzierten System disziplinärer Forschung charakterisiert sei.

Im Kontext der hier interessierenden Fragen wäre zunächst zu unterscheiden zwischen den akademischen Disziplinen und Bildungsgängen, die sehr stark der von RAUNER beschriebenen Charakteristik der spezialisierten disziplinären Wissensproduktion entsprechen, und denen, die – zumindest ihrem Anspruch nach – (auch) auf professionelles Handeln und entsprechende Handlungskompetenzen in Praxisfeldern abzielen. Zu den ersteren könnten in grober Näherung die ‚klassischen' Natur- und Geisteswissenschaften gerechnet werden, zu den letzteren professionsorientierte Disziplinen und Bildungsgänge wie Medizin und Pflegewissenschaften, Ingenieurswissenschaften, Psychologie, Erziehungswissenschaft und auch die Betriebswirtschaftslehre. Hier sind – was die professionelle Praxis angeht – Kompetenzen gefragt, die sich hinsichtlich der Notwendigkeit der Berücksichtigung multipler, auch fachfremder Kriterien der Problemlösung von dem von RAUNER charakterisierten holistischen beruflichen Wissen kaum substanziell, grundsätzlich und qualitativ unterscheiden[14]. Man denke etwa an die Zielkonflikte zwischen therapeutischen, ethischen und ökonomischen Erwägungen im professionellen Handeln von Ärzten und Psychologen, oder an technische, ökonomische und ökologische Kriterien, die Ingenieure in Entwicklungsprojekten in Einklang bringen müssen. Genau solche Kompetenzen holistischer Problembewältigung stehen im Zentrum projektbasierter Studienformen; deshalb werden diese Projekte –

[14] Dass diese Kompetenzen in der jeweiligen professionellen Praxis gefordert sind, bedeutet – leider – nicht zugleich, dass deren Entwicklung auch zwingend im Zentrum der jeweiligen akademischen Bildungsgänge stehen würde. Eine hochschuldidaktische Erörterung dieses Problemkreises ist allerdings im Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht möglich.

insbesondere in PBL-Lernarrangements – auch in der Regel von multidisziplinären Teams bearbeitet.

Für die erstgenannte Gruppe von wissenschaftlichen Disziplinen finden sich empirisch kaum Ansätze einer systematischen Ausgestaltung von Durchlässigkeit, was angesichts der grundsätzlichen Ausrichtung dieser Wissensgebiete an spezialisierter disziplinärer Wissensproduktion kaum verwundert.

In der zweitgenannten Gruppe finden sich allerdings sehr wohl Beispiele für durchlässige Angebote, und nicht zuletzt auch affine berufliche Bildungsgänge (vgl. Abschnitt 2.1).

Führt dies alles nun – zumindest in diesem zweiten Wissensbereich – zu einer Konvergenz beruflicher und hochschulischer Bildung?

Zumindest nicht in jeder Hinsicht. Wenn sich auch Möglichkeiten von Übergängen mehren, zeigen sich doch zugleich interessante Spezialisierungen und Komplementaritäten beruflicher und hochschulischer Bildung. So ist etwa das WBL-Programm der Middlesex University besonders dadurch gekennzeichnet, dass das Hauptaugenmerk auf der Ausbildung in (feldorientierten) Forschungsmethoden liegt. Gerade weil die Lernenden praktische Erfahrungen und Kompetenzen bereits mitbringen – die im APEL-Verfahren angerechnet werden – kann sich die Hochschule auf ihre Kernkompetenz konzentrieren: Das Lehren von Methoden und Standards der Wissenserzeugung, also der wissenschaftlichen Bildung in ihrem Kern.

In diesem Sinne bietet eine erweiterte Durchlässigkeit und Kommunikation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auch Chancen für beide Seiten, in einer bildungssegmentübergreifenden Kooperation eigene Identität und Stärken zu finden und zu entwickeln.

Literatur

ANDERSON, L. W./ KRATWOHL, D. R. (Hrsg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.

BARGE, S. (2009): Standards for Certification – The Aalborg Model for Problem and Project Based Learning. Draft 2, prepared for: Aalborg University, Dr. Finn Kjaersdam (Rector), Dr. Hanne-Kathrine Krogstrup, (Pro-rector).

BARNETT, R. (2000): Realising the University in an Age of Supercomplexity. Milton Keynes.

BRENNAN, J./ LITTLE, B. (1996): A Review of Work Based Learning in Higher Education. Department for Education and Employment.

FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.

FREITAG, W. (2011): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF C. et al. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 35-54.

FREITAG, W. (2009): Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hannover, 1-27.

GARNETT, J./ PORTWOOD, D./ COSTLEY, C. (2004): Bridging Rhetoric and Reality: Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL). Bolton.

GIERKE, W. B./ MÜSKENS, W. (2009): Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ LOROFF, C. et al. (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u. a., 134-136.

GLOBISCH, S./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I.(2012): Innovative und durchlässige Bildungsformate in Clustern – ein vorläufiges Fazit. In: GLOBISCH, S./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Bildung für Innovationen – Innovationen in der Bildung: Die Rolle durchlässiger Bildungsangebote in Clusterstrukturen. Münster u. a.

HARTMANN, E. A. (2012): Gestaltungsfelder für die Integration von Lernen, F&E und Innovation in Clustern. In: GLOBISCH, S./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Bildung für Innovationen – Innovationen in der Bildung: Die Rolle durchlässiger Bildungsangebote in Clusterstrukturen. Münster u. a., 130-155.

HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnung und Durchlässigkeit im Kontext von regionalen Innovationssystemen und Clustern. In: FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.

HARTMANN, E. A./ GARIBALDO, F. (2011): What´s going on out there? Designing work systems for learning in real life. In: JESCHKE, S./ ISENHARDT, I./ HEES, F./ TRANTOW, S. (Hrsg.): Enabling Innovation: Innovative Capability – German and International Views. Berlin.

HARTMANN, E. A./ HUCH, M./ GLOBISCH, S. (2011): Absorptive Capacity: Wie hängen Innovationen und Lernen zusammen, und wie kann Innovationsfähigkeit gefördert werden? In: iit Jahresbericht 2010. Berlin.

HARTMANN, E. A./ LIGHT, B. (2010): Promoting Innovation by Work Based Learning. Trendstudie im Rahmen des internationalen Monitorings zum Programm ‘Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln’. Online: http://www.internationalmonitoring.com/research/trend_studies/work_based_learning.html (12-09-2012).

KIRCHHÖFER, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin.

KJÆRSDAM, F./ ENEMARK S. (1994): The Aalborg Experiment – Project Innovation in University Education. Aalborg.

KOLMOS, A./ FINK, F./ KROGH, L. (Eds.) (2004). The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges. Aalborg.

LIGHT, B (2008): Knowledge –Where is it Situated Now? In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K.-H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster.

LIGHT, B. (2009): Negotiating Learning with SME Managers. In: GARNETT, J./ COSTLEY, C./ WORKMANN, B. (Hrsg.): Work Based Learning - Journeys to the Core of Higher Education. London.

LIGHT, B./ HARTMANN, E. A. (2011): Die Integration von Innovation, Arbeit und Lernen in die Hochschulbildung – das Beispiel des Lernens am Arbeitsplatz. In: JESCHKE, S./ ISENHARDT, I./ HEES, F./ TRANTOW, S. (Hrsg.): Enabling Innovation: Innovationsfähigkeit - deutsche und internationale Perspektiven. Berlin.

LOROFF, C./ HARTMANN, E. A. (o. J.): ANKOM Arbeitsmaterialie Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. Hannover.

LOROFF, C./ HARTMANN, E. A. (o. J.): ANKOM Arbeitsmaterialie Nr.3. Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung. Hannover.

MASEK, A./ YAMIN, S. (2011): The Effect of Problem Based Learning on Critical Thinking Ability: A Theoretical and Empirical Review. In: International Review of Social Sciences and Humanities, Vol.2, No.1, pp. 215-221.

OECD (2007): Higher Education and Regions – Globally Competitive, Locally Engaged. Paris.

PORTWOOD, D. (2000): An Intellectual Case for Work Based Learning as a Subject. In: PORTWOOD, D./ COSTLEY, C. (Eds.): Work Based Learning and the University: New Perspectives and Practices. Birmingham.

RAUNER, F. (2011): Barrieren zwischen akademischer und beruflicher Bildung – und wie sie überwunden werden können. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 28, hrsg. v. BARABASCH, A./ HARTMANN, E. A., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws28/rauner_ws28-ht2011.pdf (26-09-2011).

SCHÄFFTER, O. (1993): Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Frankfurt/M.

SCHÄFFTER, O. (1993): Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: GÖHLICH, M./ HOPF, C./ SAUSELE, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik, Bd. 3. Wiesbaden.

SCHNADT, P. (2009): Als Erzieherin in den Studiengang 'Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit' der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: FREITAG, W. (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld, 42-72.

SJOER, E./ NØRGAARD, B./ GOOSSENS, M. (2011) Tailor-made CEE[15] in theory and in practice – The Knowledge Triangle as a Conceptual Tool. In: BERNARDINO, J/ QUADRADO J. C. (Eds.): WEE2011, September 27-30, 2011, Lisbon.

STAMM-RIEMER, I./ LOROFF, C./ HARTMANN E. A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover.

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (Hrsg.) (2010): Anrechnungsleitlinie - Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover, Berlin.

WOLTER, A. (2008): Hochschulzugang im differenzierten Hochschulsystem - Von der Studienberechtigung zur individuellen Kompetenzmessung? In: HEINE, C./ DIDI, H.-J./ HAASE, K. u. a. (Hrsg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover, 16-34.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

HARTMANN, E. A. et al. (2012): Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich – innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann_etal_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die AutorInnen

Dr. ERNST A. HARTMANN

Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH

Steinplatz 1, 10623 Berlin

E-mail: hartmann (at) iit-berlin.de

Homepage: www.iit-berlin.de

[15] Continuing Engineering Education

IDA STAMM-RIEMER

Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH

Steinplatz 1, 10623 Berlin

E-mail: stamm-riemer (at) iit-berlin.de

Homepage: www.iit-berlin.de

Dr. REGINA BUHR

Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH

Steinplatz 1, 10623 Berlin

E-mail: buhr (at) iit-berlin.de

Homepage: www.iit-berlin.de

Rita MEYER
(Universität Hannover)

Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (MEYER 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf

Der 3. Bildungsweg, der Hochschulzugang über die Anerkennung beruflicher Kompetenzen, ist ein explizit beruflicher Bildungsweg. Hochschulen werden damit faktisch zu einem Lernort der beruflichen Bildung. Mit den politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Öffnung der Hochschule ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern – und zwar aufgrund der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Hier findet das Konstrukt einer gesteigerten, „professionsorientierten Beruflichkeit“ eine Entsprechung in der Realität des Bildungswesens. Zum Problem wird jedoch die in Deutschland historisch fest verankerte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung: die Durchlässigkeit, nicht zuletzt aufgrund des Mangels an adäquaten Angeboten von hochschulischer Seite ist, faktisch kaum realisiert. Dies hat unterschiedliche Gründe, die von der Heterogenität der potenziellen Studierenden, bis hin zu strukturell systematischen Problemen reichen.

In dem Beitrag wird zunächst theoriegeleitet der Frage nachgegangen, ob und inwiefern ein wissenschaftliches Studium als eine Form der gehobenen Berufsausbildung im Sinne einer gesteigerten, professionsorientierten Beruflichkeit gelten kann und welche Herausforderungen angesichts der zunehmenden Akademisierung der Berufsbildung an Formate einer wissenschaftlichen Berufsausbildung gestellt werden. Im Anschluss daran werden auf der Basis von abgeschlossenen Projekten zur berufsbegleitenden Weiterbildung an der Universität Trier Erfahrungen und Herausforderungen diskutiert.

Profession-oriented employability? Theoretical and conceptual reflections on the opening of higher education institutions as sites of learning for vocational education

The so-called third education pathway, access to higher education via the recognition of vocational competences, is an explicitly vocational educational pathway. Higher education institutions thereby become de facto learning sites for vocational education. With the political measures for permeability of educational systems and the opening of higher education, it is now possible for individuals to increase their individual employability – and this is because of the academic orientation towards professions. Here the construct of an improved “profession-oriented employability” finds its counterpart in the reality of the education system. However, the separation of vocational and general education, which has historically been firmly rooted in Germany, becomes a problem: permeability is, de facto, hardly realised, not least because of the shortage of adequate provision on the part of the higher education institutions. There are various reasons for this, which go from the heterogeneity of the potential students to the structural and systemic problems.

This paper firstly deals, in a theoretical manner, with the question of whether and to what extent an academic course of study can be valid as a form of higher vocational education in the sense of an improved, profession-oriented employability, and which challenges, in the face of the increasing academicisation of vocational education, are facing formats of an academic vocational education. Finally, experiences and challenges are discussed based on completed projects on continuing education alongside full-time work at the University of Trier.

RITA MEYER (Universität Hannover)

Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung

Hochschulen werden im Kontext des lebenslangen Lernens zu Lernorten der beruflichen Weiterbildung (vgl. WOLTER 2007). Insbesondere der so genannte „dritte Bildungsweg", bei dem der Hochschulzugang über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen erworben wurde, ist ein explizit *beruflicher* Bildungsweg, dessen konsequenten Ausbau z.B. FELIX RAUNER (2010) als eigenständige Säule neben dem klassischen Hochschulsystem fordert. Mit dem Verweis auf unterschiedliche Lernkulturen und differente Wissensarten und mit dem Argument, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am besten gelingt, wenn von den Studierenden kein Wechsel der Lernkultur gefordert wird, schlägt RAUNER einen durchgängigen *dualen beruflichen* Bildungsweg vor. Eine Position, die umstritten ist, und deutlich macht, wie professionspolitische Interessen in den Diskurs um Akademisierung, Durchlässigkeit und wissenschaftliche Weiterbildung einfließen. Auch wenn die bildungspolitisch weitreichende Position RAUNERS zu relativieren ist, so ist seine These plausibel, dass die Hochschulen einer tendenziellen „Verberuflichung hochschulischer Bildung" (RAUNER 2010, 12), nicht ausweichen können. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil die *Berufs- und Kompetenzorientierung* im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge festgeschrieben wurde.

Nachfolgend wird in einer explizit *berufspädagogischen* Perspektive zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern eine akademische, wissenschaftliche Weiterbildung als eine Form der *gehobenen Berufsausbildung* im Sinne einer gesteigerten, *professionsorientierten Beruflichkeit* gelten kann. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Beruflichkeit als ein abstraktes Konstrukt einerseits geeignet ist, Arbeit und Erwerb auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen, also auch an Hochschulen, zu organisieren. Andererseits wird am Beispiel des *reflektierten Praktikers* gezeigt, dass Professionalität bereits im Konzept einer modernen Beruflichkeit angelegt ist. Abschließend werden in einer bildungs- und hochschulpolitischen Perspektive die *Herausforderungen*, die sich damit für Hochschulen verbinden, thematisiert.

1 Akademisierung als Steigerung von Beruflichkeit

Der Begriff des „Berufs" bzw. das Konstrukt der „Beruflichkeit" kennzeichnet in Deutschland traditionell organisierte Tätigkeiten auf dem mittleren Qualifikationsniveau. Ein Prototyp der verberuflichten Arbeit war lange Zeit der industrielle Facharbeiter (vgl. LUTZ/ VOß 1992). Allerdings ist die traditionelle, historisch konkretisierte Form des Berufs von dem abstrakteren Begriff der Beruflichkeit zu unterscheiden. Historische Elemente der traditionellen Berufsform treten zugunsten einer modernen Form von Beruflichkeit zurück. Beruflichkeit als

abstraktes Organisationsprinzip bezeichnet das „jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens“ (KUTSCHA 2008, 2).

Mit den traditionellen Berufen gingen faktisch auch soziale Begrenzungen einher. Diese fanden ihren Ausdruck unter anderem in der mangelnden Durchlässigkeit: es gab nur sehr bedingt betriebliche Aufstiegs- und Karrierewege und auch nur äußerst begrenzte Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung an Hochschulen.

Im Zuge der politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Öffnung der Hochschule ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern – und zwar mittels der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Dies lässt sich am Beispiel eines theoretischen Modells von HARTMANN (1968) aus den 1970er Jahren verdeutlichen, das bis heute als grundlegend für die Thematisierung der sozialen Organisation von Arbeit gilt. Beruflichkeit kann sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen ausdrücken, die von unorganisierter Arbeit bis zu Berufen und Professionen reichen. Als unorganisierte Arbeit gilt z.B. die Arbeit von Tagelöhnern und sogenannten „Ich-AGs“ oder auch die private Arbeit, die nach wie vor meist von Frauen geleistet wird; weitgehend unorganisiert ist im Erwerbssektor z.B. auch die Arbeit von Beschäftigten im Reinigungsgewerbe in modernen Dienstleistungen und in der Wissensarbeit (vgl. REICHWALD/ FRENZ/ HERMANN/ SCHIPANSKI 2012).

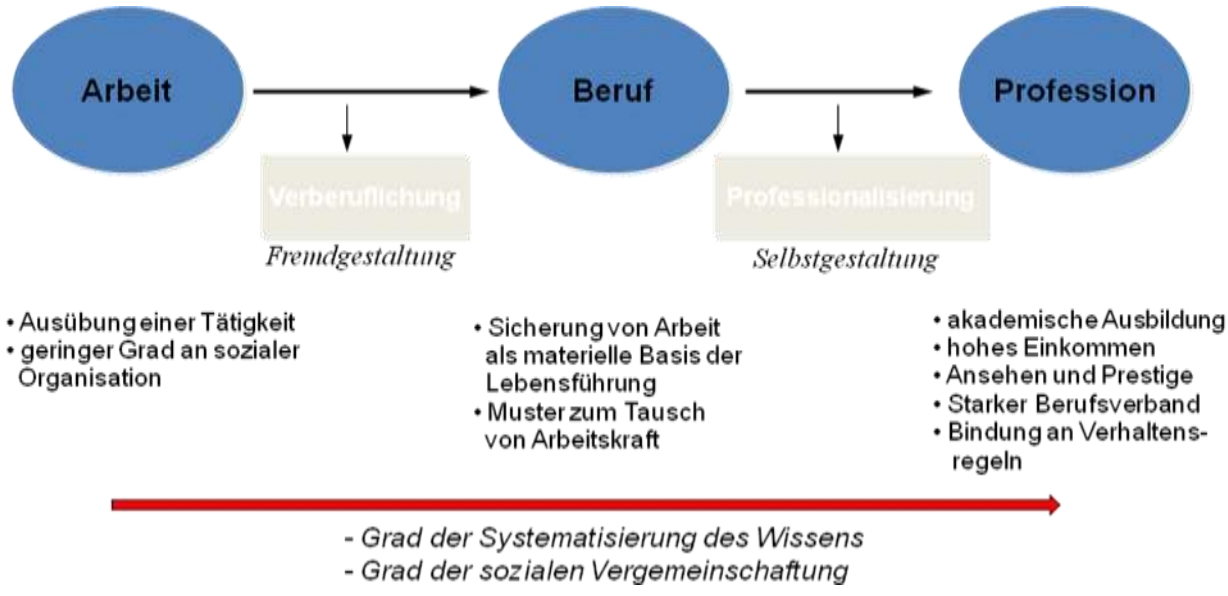


Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit (eigene Darstellung nach HARTMANN 1968)

Handelt es sich um *beruflich* organisierte Arbeit, dann ist mit dem Berufsbild, das ein Bündel von Kompetenzen auf mittlerem Qualifikationsniveau repräsentiert, ein Muster zum Tausch von Arbeitskraft gegen Geld gegeben und damit wird die materielle Basis der Lebensführung weitgehend abgesichert. Die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit ist nach den berufssoziologischen Theorien die Profession. Klassische Professionen sind Mediziner, Juristen und die so genannten „freien" Berufe. Die Professionen zeichnen sich u.a. durch ein hohes Maß an Autonomie, hohes Einkommen, hohen sozialen Status und gesellschaftliche Anerkennung aus. Prozesse der Verberuflichung und der Professionalisierung gehen demnach immer mit einer Steigerung im Grad der Systematisierung des Wissens und einer zunehmenden sozialen Vergemeinschaftung, das heißt die Formierung als Berufs- und Habitusgruppe einher. Neben der Erwerbssicherung und der beruflichen Qualifizierung ist somit auch die Entwicklung einer sozialen Identität – individuell oder als Berufsgruppe - ein zentraler Effekt von Berufen. Wenn erkennbar wird, dass spezifische Elemente unter der kollektiven Beteiligung der Betroffenen selbst geregelt werden, dann deuten sich Prozesse der Verberuflichung bzw. auf einer höheren Ebene Prozesse der Professionalisierung an. Die Übergänge dabei sind fließend und sie sind sozial gestaltbar, wobei in den Prozess der sozialen Gestaltung die jeweiligen partikularen Interessen eingehen (vgl. HESSE 1972).

Wenn man Akademisierungsprozesse in *dieser* Perspektive thematisiert, dann liegt der Schluss nahe, dass es sich auch dabei um einen Prozess der Steigerung von Beruflichkeit handelt. Auch die Wissenschaftliche Weiterbildung impliziert damit auch die Entwicklung in Richtung einer „professionsorientierten Beruflichkeit" (vgl. MEYER 2000). Dies gilt in individueller Perspektive mit Blick auf das Lebenslange Lernen und in organisationaler Perspektive hinsichtlich der Existenz von Aufstiegs- und Karrierewegen.

Während traditionelle Formen des Berufs eher einer Begrenzung unterlagen, ist die professionsorientierte Beruflichkeit als eine *moderne* Form von Beruflichkeit zu verstehen (vgl. MEYER 2000). Die moderne Beruflichkeit als ein abstraktes Organisationsprinzip beinhaltet gegenüber traditionellen Berufsformen räumliche, zeitliche und inhaltliche Entgrenzungen. Lernorte wie Schule und Betrieb, in denen zu festgelegten Zeiten eine Unterweisung erfolgt, haben zwar noch Relevanz, das Lernen findet jedoch unter der Prämisse des „Lebenslangen Lernens" in weit größeren Teilen informell und von formalen Lernzeiten unabhängig statt. Auch die Inhalte dessen, was zu lernen ist, orientieren sich weniger an formalen Curricula sondern eher an den eigenen Lern- und Qualifizierungsbedürfnissen.

Die Möglichkeit, das berufliche Wissen und die Kompetenzen im Zuge der Öffnung der Hochschulen nun auch am Lernort Hochschule zu erweitern, steht für die Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit jenseits der klassischen Professionen. Letztlich beinhaltet dies auch die Option zur Professionalisierung für bisher eher professionsferne Berufsgruppen. Bestimmte Gruppen waren sowohl in der Praxis als auch in den theoretischen Diskursen von Prozessen der Professionalisierung ausdrücklich ausgeschlossen. So ist z.B. für die OEVERMANNSCHE (1996) Professionstheorie kennzeichnend, dass der Aspekt eines Klientenverhältnisses in den Vordergrund gestellt wird. Damit wird die Anwendung des Professionsbegriffs auf ausgewählte Berufsgruppen legitimiert und zugleich auch begrenzt. Diese

Einschränkung in der Anwendung des Professionsbegriffs auf klientenorientierte Berufsgruppen (z.B. im Rechtssystem, im Gesundheitswesen oder im Erziehungswesen) kann ihrerseits als ein professionspolitisches Instrument gewertet werden, mit dem spezifische Interessen in Bezug auf die Sicherung professioneller Zuständigkeiten durchgesetzt werden sollen.

Mit den neuen Entwicklungen, die sich im Kontext der Diskussion um die Öffnung der Hochschule, die Durchlässigkeit des Bildungssystems, der Wissenschaftlichen Weiterbildung sowie dem so genannten „dritten Bildungsweges" in der Praxis andeuten (vgl. zusammenfassend FROMMBERGER 2012), geht gegenüber der bisherigen Exklusivität von Professionalisierungsprozessen insofern auch eine potenzielle „Demokratisierung" der Option von Professionalisierung einher: für Berufsgruppen auf dem bisher mittleren Qualifikationsniveau verbindet sich mit einem höheren Maß an Autonomie auch die Zunahme der Chance zur individuellen Mitgestaltung und Selbstbestimmung, sowie die Aufhebung der Begrenzungen, die für die traditionelle Berufsform kennzeichnend waren (vgl. MEYER 2004). Damit könnte aus bildungspolitischer Sicht perspektivisch auch die Chancengerechtigkeit im Bildungs- und im Arbeitsmarktsystem erhöht werden. Dem Konzept einer modernen *Beruflichkeit* kommt insofern bildungspolitisch eine entscheidende Bedeutung zu: Die mit staatlichem Einfluss geregelte, berufsförmige Gestaltung von Arbeit entlastet den Einzelnen von dem Zwang, individuelle soziale Regelungen zu treffen. Berufsbilder, Zertifikate und die o.a. spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung bilden die Basis für eine gegenseitig realistische und erwartbare Einschätzung von Qualifikationen einerseits und einer angemessene Entlohnung andererseits. Der Beruf als Form sorgt somit für soziale Struktur.

Es wurde bis hier gezeigt, dass es gute Gründe gibt, wissenschaftliche Weiterbildung als eine Form der gehobenen, „professionsorientierten Berufsbildung" zu verstehen. Die *Berufs*orientierung wird von den Professionen jedoch mit der Befürchtung der Absenkung von Standards konnotiert und daher zum Teil als Abwertung wahrgenommen. Dabei ist – ganz im Gegenteil – gerade die *Professions*orientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung elementar, denn sie stellt sicher, dass die Vermittlung theoretischer und akademischer Wissensbestände im Vordergrund steht, die im besten Fall anhand der praktischen Erfahrungen der berufserfahrenen Studierenden reflektiert werden. Idealerweise könnte ein weiterbildendes Studium parallel zu einer Fortbildung erfolgen (d.h. integrativ statt additiv). Ziel einer universitären Weiterbildung ist in diesem Fall nicht in erster Linie, Forscher auszubilden, sondern die Professionalität der Lernenden in Anlehnung an das Konzept des *reflective practitioner* (vgl. SCHÖN 1983) als „reflektierte Praktiker" zu steigern.

2 Professionalität im Kontext von Beruflichkeit - Der „reflektierte Praktiker"

Die Studierenden sollen am Lernort Hochschule Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie zu einer theoriegeleiteten Reflexion und Begründung ihres Handelns befähigen. Damit wäre das Studium gegenüber einer praxisorientierten Fortbildung primär theoriebasiert auszulegen. Die Praxisorientierung findet in einem solchen Modell darin ihren Ausdruck, dass praktische

Erfahrungen und Projekte aus dem beruflichen Alltag und der Fortbildung der Teilnehmer die Basis für die Reflexion bilden. Insofern wird auch hier die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmer gestärkt, denn „Handlungskompetenz ist in der permanenten ‚Erprobung' wissenschaftlicher Lehr-/Lerninhalte in der Praxis gebunden […] und kann sich so nur in der Reflexion der Praxis als professionell erweisen." (ROTTMANN 1997, 69)

Es liegt die These nahe, dass didaktische Elemente der modernen Berufsausbildung wie z.B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung auch für eine berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung leitend sein könnten, ohne dass dies zugleich eine disziplinäre und professionspolitische Abwertung bedeutet. Eher ist das Gegenteil der Fall: Professionelles Wissen als ein Expertenwissen setzt sich immer aus mehreren Komponenten zusammen. Es besteht zum einen aus wissenschaftlichem, in der Regel an der Universität erworbenem, akademischen Wissen und zum anderen konstituiert es sich aus klassischem Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen. Diese Wissensarten bilden die Basis für eine dritte Wissenskomponente, die in einem spezifischen Problemlösungs- und Deutungswissen besteht. Die Notwendigkeit dieser spezifischen Wissenskombination ergibt sich aus der besonderen Aufgabe der Professionellen: es geht dabei um die Vermittlung bzw. Intervention der Professionsinhaber als Experten und um die Bewältigung kritischer Situationen (vgl. OEVERMANN 1999). Für die Bearbeitung des Problems gibt es keine technokratischen Lösungen im Sinne von Handlungsanleitungen, sondern es geht um Fallverstehen und Problemdeutungen für die der Professionelle neben seinem Expertenwissen eine hohe Sensibilität und Erfahrungswissen benötigt. Dabei kann eine Überkomplexität der Situation im Verhältnis zu dem verfügbaren Wissen entstehen, die der Professionsinhaber dann mit seinem spezifischen Wissen reduzieren muss: „Ein wesentliches Moment der Problemsituation ist damit Ungewissheit hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategie und schließlich dem mutmaßlichen Ausgang, und ebendiese Struktur lässt auf der Seite des Professionellen die Relevanz subjektiver Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme hervortreten." (STICHWEH 1994, 296)

Hier zeigt sich, dass es auch in der Logik des Professionsdiskurses durchaus Sinn macht, das so genannte „Professionswissen" nicht nur exklusiv für bestimmte gehobene Berufspositionen zu reklamieren, sondern auch auf den Bereich der Berufsbildung anzuwenden. Dies gilt zumal im Zuge des Wandels der Arbeitswelt in den meisten Berufen zunehmend auch systematisch fundiertes Wissen gefordert ist. Aber das heißt nicht, dass zugleich das berufliche Erfahrungswissen an Bedeutung verliert (vgl. dazu die engagierte Verteidigung des Erfahrungswissens von SABINE PEIFFER als Replique auf die Position von MARTIN BAETHGE in KUDA/ KASSEBAUM/ SPÖTTL 2012). Auch FELIX RAUNER begründet seine Position eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges mit der Unterscheidung grundsätzlich verschiedener Wissensarten: „Während es bei wissenschaftlichen Kategorien darauf ankommt, möglichst schlanke, eindeutige und abstrakte Definitionen zu formulieren, entwickeln sich die Bedeutungsfelder praktischer Konzepte auf der Grundlage reflektierter Arbeitserfahrung und ihre Kommunikation in den ‚communities of Practice' stetig weiter." (RAUNER 2010, 8) Im

akademischen Studium stünden Wissenschaftsprozesse im Vordergrund, die spezialisierten Disziplinen zuzuordnen sind, die über Lehr- und Lerninhalte fachsystematisch strukturiert sind und in der Breite der Disziplin entlang begründeter Theorien vermittelt werden. Demgegenüber folge die traditionelle Meisterlehre eher dem umgekehrten Prinzip: „die berufliche Kompetenzentwicklung vollzieht sich als ein Prozess des Hineinwachsens in einen Beruf anhand beruflicher Entwicklungsaufgaben nach den Prinzipien des Novizen-Experten-Paradigmas." (10)

Darüber hinaus ist allerdings zu bedenken, dass die moderne Berufsausbildung in Industrie *und* Handwerk spätestens seit der Curriculumrevision in den 1960er Jahren ihrerseits auch einer fachsystematischen Logik folgt, die an *fachwissenschaftlichen* Inhalten orientiert ist. Zudem basieren berufliche Curricula in der modernen Berufsbildung auf einer empirisch fundierten Qualifikationsforschung, wie sie z.B. im Kontext des berufswissenschaftlichen Ansatzes durchgeführt wird (vgl. BECKER/ SPOETTL 2006). Hier ist also die Professionsorientierung bereits in der Berufsbildung tendenziell angelegt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in einer modernen Beruflichkeit beide Wissensarten ihre Berechtigung haben. Offensichtlich ergibt sich mit Blick auf die Veränderungen der Arbeitswelt die scheinbar paradoxe Situation, dass das Wissen selbst in der Tendenz zum einen universeller und abstrakter wird aber zugleich durch den Handlungsbezug auch spezifischer und konkreter. Auch im Professionskonzept reicht fundiertes Wissen allein jedoch nicht aus, um Professionalität zu kennzeichnen: gerade hier muss es zudem zu einer erfolgreichen Anwendung des Wissens kommen. Das bedeutet, dass ein Professioneller die Fakten und Gesetzmäßigkeiten seines Gebietes kennt und dass er weiß, wie sie einzusetzen sind – er kennt also auch die Bedingungen, unter denen sie zu nutzen sind. Das gilt insbesondere in schwierigen Situationen im Rahmen von Krisenbewältigung. *Inhaltlich* ist das spezifische Wissen einer Profession damit trotz Akademisierung und Theoriebezug nicht eindeutig zu klassifizieren.

Mit der hier beschriebenen *berufsorientierten* Perspektive auf akademisches Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung verbinden sich für die Hochschulen, die auf Forschung, Theorieproduktion und Wissensvermittlung ausgerichtet sind, erhebliche Herausforderungen.

3 Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung – Bildungs- und hochschulpolitische Herausforderungen

Neben der bildungspolitischen Rhetorik entstehen auf Initiative des BMBF auch jenseits von Dualen Studiengängen in der Realität neue Übergänge zwischen den Systemen der beruflichen und allgemeinen Bildung. Der Ausbau dieser Bildungs- und Aufstiegswege, der sich explizit an berufstätige Studierende richtet, ist allerdings derzeit fast ausschließlich drittmittelfinanziert und er erfordert, sollen diese Maßnahmen auch nach Auslaufen der finanziellen Förderung nachhaltig implementiert werden, in den nächsten Jahren ein hohes Maß an bildungs- und hochschulpolitischer Gestaltung. In diesem Prozess werden unterschiedliche Interessen von Akteuren wirksam (Bund und Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften, Berufs-

verbände und Hochschulen sowie die der einzelnen Bildungsteilnehmer). Eine Notwendigkeit von „echter" Berufsorientierung ergibt sich gegenüber der lediglich programmatischen Berufsorientierung in den Studiengängen in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem aus den Anforderungen und Erwartungen der berufserfahrenen Studierenden, die aufgrund der Tatsache, dass sie zum Teil erhebliche Studiengebühren entrichten, wie „Kunden" behandelt werden. Hochschulen sprechen diese Zielgruppe in erster Linie im Hinblick auf ein neu zu erschließendes *ökonomisches* Potenzial hin an. Die Weiterbildungsstudierenden kommen allerdings mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und sind deutlich anspruchsvoller als die bisherigen Studierenden (vgl. WITTPOTH 2000; MINKS 2011).

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen richten sich an Studierende, die – unabhängig davon, ob sie bereits ein Studium absolviert haben – eine *berufliche* Tätigkeit ausüben. Es spricht vieles dafür, dass vor allem diejenigen Studierenden, die den Weg an die Hochschule über die Anerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen realisieren, ein Studium nicht in erster Linie als eine *wissenschaftliche* Aus- bzw. Weiterbildung verstehen, sondern eher als eine *berufliche* Weiterbildung im Sinne einer theoretischen Fundierung und Erweiterung ihres berufspraktischen Erfahrungswissens. Sie versprechen sich von einer wissenschaftlichen Weiterbildung eine Systematisierung ihres Wissens und eine Steigerung der professionellen Handlungskompetenz. Empirische Studien zeigen, dass die Motivation dabei von Karriereerwartungen und der Verbesserung der Einkommenssituation bis hin zu Neuorientierungen reicht (vgl. KRÖLL 2011; SOTZ-HOLLINGER 2009). Auf der Ebene des einzelnen Weiterbildungsteilnehmers geht es also um die Steigerung der *individuellen Beruflichkeit* durch Akademisierung.

Damit stellen sich erhebliche inhaltliche, methodische und organisatorische Anforderungen an die Hochschulen. Die Parallelität von Berufstätigkeit und Lernen an Hochschulen erfordert veränderte strukturelle Rahmenbedingungen und neue didaktische Handlungsformen: wissenschaftliche Weiterbildung ist als ein berufsbegleitendes Studienangebot zu konzipieren. Die Organisation und die Durchführung dieser Formate kann jedoch nicht ohne weiteres formal und inhaltlich in die Struktur von Hochschulen integriert werden. Dies gilt aufgrund spezifischer Traditionsbestände vor allem für die Universitäten, die sich beruflich erfahrenem Klientel bisher eher verschließt.

3.1 Bildungspolitische und institutionelle Schließung

Zum Problem wird diesbezüglich unter anderem die in Deutschland historisch fest verankerte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung, die in der Organisation unseres Bildungssystems ihre Entsprechung in der strikten Trennung der Systeme Allgemeinbildung und Berufsbildung findet. Ausdruck dafür sind die bisher fehlenden Verzahnungen und die mangelnde Möglichkeit der Übergänge zwischen den beiden Systemen: obwohl rechtlich schon seit der Weimarer Republik die Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte bestand, hat sich die Durchlässigkeit bis heute kaum realisiert.

In einer bildungshistorischen Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges arbeitet SCHWABE-RUCK (2011) die Probleme auf, die sich mit der sozialen Öffnung des Hochschulzugangs verbinden. Sie zeigt, dass das Bürgertum im Zuge der Entwicklung des modernen Verwaltungsstaates in den Bildungseinrichtungen des Gymnasiums und des Universitätsstudiums durch Höherqualifizierung Ansprüche auf hohe Staatsämter angemeldet hat, die traditionell der Adel qua Abstammung für sich beanspruchte. Diese Emanzipation gelang. Das allgemeinbildende Bildungswesen blieb Instrument bürgerlicher Emanzipation, und die damit erworbenen Chancen und Vorrechte wurden fortan sozial "nach unten" verteidigt. Die Tendenzen zur sozialen Schließung, die sich daraus ergeben, wirken bis in die Gegenwart. Hervorzuheben ist, dass immer dann, wenn die Hochschulöffnungspolitik mit großem Nachdruck betrieben wurde, dies mitnichten zum Zwecke der grundlegenden Veränderung des Systems geschah, sondern vielmehr „als Instrument der Restabilisierung der überkommenen Ordnung“ (23) diente. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch wissenschaftliche Untersuchungen zu alternativen Hochschulstudiengängen offensichtlich in der Vergangenheit immer dann verstärkt in Auftrag gegeben wurden, „wenn die zeitgenössische Ausformung des Bildungssystems in der Krise war oder gar zur Disposition stand.“ (22) Dies kann angesichts der intensiven Drittmittelförderung durch den Bund im Rahmen verschiedener Programmreihen auch für die momentane Situation konstatiert werden (Ausdruck dafür sind u.a. der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sowie die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“).

Der historische Verweis zeigt, dass das zugrundeliegende Ziel aller politischen Maßnahmen nicht per se *bildungs*politisch sondern eher *arbeitsmarkt*politisch motiviert ist. Offensichtlich wird aufgrund der demographischen Entwicklung und dem massiven Facharbeitermangel, der daraus resultiert, weder dem allgemeinbildenden noch dem berufsbildenden System zugetraut, den Herausforderungen angemessen zu begegnen. Gleichwohl scheint die Hochschulbildung der überlegenere Ansatz zu bleiben, nur dass – quasi als bildungspolitische Begabungsreserve – die berufserfahrene Klientel jetzt für die höhere Bildung rekrutiert werden soll.

Trotz zahlreicher Modellversuchsprogramme in den letzten Jahrzehnten beträgt der Anteil der Studierenden des „dritten Bildungsweges“ im Bundesdurchschnitt faktisch nach wie vor nur knapp 1% (vgl. FREITAG 2012). Dies liegt unter anderem daran, dass bisher nur wenige berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge mit entsprechenden methodisch-didaktischen Konzepten existieren, die speziell auf die Zielgruppe Berufserfahrener ausgerichtet sind. Deutlich angestiegen ist in den letzten Jahren demgegenüber die Zahl der dualen Studienangebote an Fachhochschulen (vgl. MINKS et al. 2011).

Die historisch stabile Marginalität berufserfahrener Studierender an Hochschulen hat - davon abgesehen, dass Modellprojekte in den seltensten Fällen nachhaltig sind - unterschiedliche Gründe: sie reichen von der Heterogenität der potenziellen Studierenden, über soziale Barriere des individuellen Bildungsaufstiegs bis hin zu strukturell systematischen Problemen. So lassen sich z.B. grundsätzlich unterschiedliche Handlungslogiken der Systeme Wirtschaft und Wissenschaft verzeichnen sowie die jeweilige Dominanz der oben schon beschriebenen

unterschiedlichen Wissensarten in diesen Systemen. Während Berufsbildung mit einer deutlichen Orientierung am Wirtschaftssystem traditionell auf ökonomische Verwertbarkeit des Wissens zielt, grenzten sich Universitäten tendenziell im Bildungsverständnis Humboldts von der unmittelbaren Verwertbarkeit der akademisch erworbenen Wissensbestände ab. Akademische Bildung richtete sich bisher neben der Wissensvermittlung in erster Linie auf Forschung und Theorieproduktion und weniger auf die Anwendung des Wissens in der Praxis der Arbeitswelt. Die akademische Praxis der Universitäten hüllt sich damit in eine „Aura der Exklusivität" (ALHEIT 2006). Diese Situation stellt sich für Fachhochschulen aufgrund ihrer expliziten Berufsorientierung und dem hohen Anteil an Praktika etwas anders dar. Das könnte daran liegen, dass an Fachhochschulen z.B. gewerblich-technische Fächer ausgebildet werden, „die sich schon bisher als eine Form akademischer (höherer) Berufsbildung definiert haben." (vgl. RAUNER 2010, 12) Ingenieure z.B. haben ihre Professionalisierung als Berufsgruppe in dem oben beschriebenen Verständnis aktiv betrieben und damit eine Steigerung ihrer Beruflichkeit in materieller und auch in sozialer Hinsicht erreicht.

Hochschuldozenten hegen zudem auch vereinzelt Vorurteile gegenüber den Studierenden, die aus der beruflichen Praxis kommen: BRÄMER und HEUFERS (2010) haben empirisch nachgewiesen, dass „…die Professoren der ‚neuen' Zielgruppe den Umgang mit wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen kaum zutrauen." (12) Demgegenüber weist ZINN (2012) in einer anderen empirischen Untersuchung nach, dass es zwar tatsächlich signifikante Unterschiede in den Lernmerkmalen von traditionellen und den Studierenden mit Berufserfahrung gibt, dass aber die nichttraditionell Studierenden ein höheres Studienfachinteresse äußern: sie „verwenden bessere ressourcenbezogene Lernstrategien, gehen von einer höher entwickelten domänenspezifischen Wissensbegründung aus und äußern eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung" (284). Insbesondere diejenigen, die über berufliche Fortbildungsabschlüsse verfügen (Meister und Techniker), sind im Status von Experten ausgewiesen und können daher „fachliche Problemstellungen aus multiplen Perspektiven betrachten und unterschiedliche Lösungsoptionen akzeptieren." (ebd.) Hier deutet sich eine Professionsorientierung in dem oben beschriebenen Sinn an. Als Grund für das höhere Maß an Engagement und Leistungsbereitschaft führt der Autor an, dass die nicht traditionell Studierenden gerade aufgrund ihres „sehr geringen" Bildungshintergrundes einen stärkeren Wunsch nach verbesserten Aufstiegs- und Karrierechancen hätten (ebd. 285). Auch dieser Befund kann als eine tendenzielle Aufhebung der traditionellen Begrenzung in der modernen Beruflichkeit interpretiert werden. Zu prüfen wäre allerdings, welche neuen Hürden und Begrenzungen sich aus der Tatsache ergeben, dass die Hochschulen sich bisher kaum auf das berufserfahrene Klientel eingestellt haben.

Öffnung und Berufsorientierung Die berufsbezogene Neuorientierung der Hochschulen erfordert eine funktionale und inhaltliche Ausdifferenzierung dieser neuen Formate und eine organisationale Institutionalisierung. Die Universitäten sind aufgrund der Öffnung der Hochschulen durch die neuen Zugangsregelungen für berufstätige Studierende nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, neue Studienmodelle zu entwickeln, sondern mehr denn je auch faktisch damit konfrontiert, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablie-

ren. Dabei fehlt es an strategischen Vorgaben und Empfehlungen, infolgedessen die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation sowie die prüfungstechnische und finanzielle Abwicklung dieser neuen Programme auf der Ebene der Hochschulen im Rahmen unterschiedlichster Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung individuell ausgestaltet werden (vgl. KREUTZ/ WANKEN/ MEYER 2012).

Ein Grundproblem ist, dass Hochschulen die wissenschaftliche Weiterbildung offensichtlich nicht als ihre Kernaufgabe begreifen. Empirische Studien belegen, dass diese hinter den Handlungsfeldern von grundständiger Lehre und Forschung zurücksteht (vgl. FAULSTICH/ OSWALD 2010). Die Etablierung der weiterbildenden Angebotsstruktur deutscher Hochschulen wurde bisher weitestgehend durch Pilotprojekte angeschoben, die eine nachhaltige Implementierung in der Regel nicht gewährleisten können. Eine dauerhafte Institutionalisierung setzt jedoch auch eine langfristige finanzielle Absicherung voraus, denn die Aufwendungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nur durch langfristige Planungs- und Organisationsstrukturen und durch stabile Beschäftigungsverhältnisse zu ermöglichen.

Für die Hochschulen ergibt sich ein institutionelles Dilemma zwischen Profilierung und Differenzierung. WOLTER (2005) fordert in diesem Zusammenhang Strategien der Profilierung: „Statt in Geschäftsfelder einzudringen, die bereits von anderen - erfolgreich - besetzt sind, sollten Universitäten […] beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten in erster Linie an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken („Kernkompetenzen“) ansetzen.“ (WOLTER 2005, 260) Zu diesen Stärken gehören der Forschungsbezug und die methodenkritische Reflexion des zu vermittelnden Wissens. Allerdings bestehe, auch darauf verweist WOLTER, die Notwendigkeit der Herausbildung einer weiterbildungsorientierten Didaktik. Insofern sind die Hochschulen zur Schaffung nachhaltiger Angebotsstrukturen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gefordert, strategische Konzepte zur Implementierung ebendieser zu entwickeln. Maßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich grundlegend von denen der grundständigen Studierendenausbildung und die Organisation und Durchführung erfordert hoch qualifiziertes und engagiertes Personal, das über eine hohe inhaltliche und organisatorische Kompetenz und ein hohes Maß an Selbststeuerung verfügt. Die projektgetragene Drittmittelfinanzierung der Maßnahmen führt demgegenüber jedoch zu Sequenzierung und Unplanbarkeit. Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung kann nur über die Implementierung von Strukturen und die Integration in das organisationale Entwicklungskonzept der Hochschulen erzeugt werden. Als Vorbild dafür könnte z.B. die Institutionalisierung der Lehrerbildung an den Hochschulen gelten.

Zudem ist für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ein eigenständiges Qualitätssicherungssystem zu entwickeln. Die an den Hochschulen etablierten Qualitätssicherungssysteme für die grundständige Lehre sind für die Evaluation und Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung unzureichend. Hier wäre neben der Durchführungs- und Ergebnisqualität besonders die Dimension der Einrichtungs- (z.B. strategische Entwicklungsziele, Einbindung in die Hochschulstruktur) und die Angebotsqualität (Bildungsbedarfsanalyse,

Adressaten und Teilnehmerbezug, adäquate Zugangsregelungen, Curriculum und Systematik) zu berücksichtigen (vgl. DGWF 2005).

Und nicht zuletzt erfordert die Implementierung von Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung die Kooperation der Hochschulen mit regionalen Bildungsträgern und der Wirtschaft. Durch die Praxisnähe der Teilnehmer und den intermediären Status der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es naheliegend, den Theorie-Praxis-Transfer durch Kooperationen und Netzwerke mit Wirtschaft und Bildungsträgern der allgemeinen und beruflichen Bildung strukturell zu gestalten. Eine sinnvolle Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen kann dann geleistet werden, wenn Betriebe, Hochschulen und regionale Bildungseinrichtungen in *trialen* Bildungsstrukturen kooperieren. Die gestiegene Zahl von Dualen Studiengängen, in denen in Kooperation von Betrieben und Fachhochschulen und Berufsakademien eine doppelte Qualifizierung – zum Facharbeiter und zum Bachelor - erfolgt, erweist sich in diesem Zusammenhang als Erfolgsmodell. Bemerkenswert ist auch, dass in den wenigen Fällen, wo an Hochschulen Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung systematisch aufgebaut wurden, zwar eine Kooperation mit Unternehmen und Verwaltungen erfolgte, die Bildungsträger – sei es mit berufspädagogischem Bezug oder mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt – meist jedoch nicht beteiligt wurden (vgl. FAULSTICH 2012). Auch hier wurde also eine Exklusivität gewahrt, die bei den Volkshochschulen und ihren Verbände auf Kritik gestoßen ist: sie fragen mit Verweis auf ihre Zuständigkeit für die Bildung Erwachsener „Kann Universität Weiterbildung?“ (KÖCK/ WOLF 2012). Ähnlich wie die Forderung nach einem eigenständigen beruflichen Bildungsweges an den Hochschulen, wie Rauner ihn vertritt, formulieren die Erwachsenenbildner in einer legitimen professionspolitischen Haltung, dass in ihrer Perspektive „die Vorstellung einer Volkshochschul-Ausdehnungsbewegung reizvoll“ (ebd., 111) sei.

Aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist diese Position allerdings als problematisch zu bewerten, weil sie die Trennung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung (re-)konstituiert, die mit dem Einzug der Berufsorientierung an Hochschulen überwunden werden könnte. Insofern wäre es angebracht, nicht nur eine verstärkte Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Institutionen des Bildungssystems zu fordern, sondern auch zwischen den zuständigen Teildisziplinen. Sie alle können der zunehmenden Berufs- und Kompetenzorientierung von Hochschulbildung letztlich nicht ausweichen. Hier ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefordert, sich in den Diskurs um wissenschaftliche Weiterbildung, einzubringen: dieser wird zwar seit vielen Jahren intensiv innerhalb der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGfW) geführt, allerdings ist er weitgehend durch die Disziplin Erwachsenenpädagogik geprägt.

4 Ausblick und Forschungsbedarfe

Inwiefern mit einem wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium tatsächlich ein Beitrag zur Steigerung der Professionalität einzelner Personen oder auch einer Berufsgruppe erreicht wird, kann sich nur in der Realität erweisen. Da der Prozess der Professionalisierung im

Gegensatz zu Prozessen der Verberuflichung von kollektiver Selbstorganisation geprägt ist, sind hier zunächst die Berufsgruppen und ihre Berufsverbände gefordert, die Frage der Professionalisierung sektorspezifisch zu bearbeiten. Diese Prozesse könnten wiederum durch eine berufspädagogische wissenschaftliche Begleitforschung evaluiert werden. Dabei gilt es allerdings auch zu berücksichtigen, dass erziehungswissenschaftliche Theorien nur eine begrenzte Leitfunktion für das Handeln der Akteure haben. EULER (1996 u. 2001) hat darauf verwiesen, dass das theoriebasierte Wissen, das die Studierenden an der Universität erworben haben, sich offensichtlich nicht in ihrem Können und in ihrem pädagogischen Handlungsrepertoire widerspiegelt. Insofern müssen neben den Potenzialen, die eine Akademisierung der pädagogischen Tätigkeit in den betrieblichen Bildungsdienstleistungen mit sich bringt, auch die Grenzen der professionsorientierten Beruflichkeit in den Blick genommen werden.

In der oben beschriebenen spezifischen Kombination aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen sowie Erfahrungswissen und Alltagswissen als Basis für Problemlösungs- und Deutungswissen liegt die besondere Herausforderung und auch Chance für die Entwicklung hochschulischer Curricula in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zu prüfen wäre mit Blick auf den berufspädagogischen Diskurs zur beruflichen Handlungskompetenz, inwieweit dieser schon Parallelen zum Professionalitätsdiskurs aufweist. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch die Fachdidaktiken sind hier gefordert, zu zeigen, dass aufgrund der Orientierung an fachwissenschaftlichen Inhalten bereits *wissenschaftliche* Dimensionen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung verankert sind. Die Schnittstellen, an denen eine wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne einer systematischen, theoriegeleiteten Qualifizierung anknüpfen kann, sind im Detail zu ermitteln. Hier könnten die Konzepte der berufswissenschaftlichen Forschung (vgl. BECKER/SPOETTL 2006), die eine empirische Basis für die Curriculumentwicklung in der Berufsbildung liefern, auf den Bereich der Hochschulen ausgeweitet werden.

Auch in die hochschuldidaktischen Diskurse könnte sich die Disziplin, über die Bologna-Reform hinaus, verstärkt einbringen: eine zunehmende Berufs- und Kompetenzorientierung hochschulischer Lehre erfordert eine berufs- und arbeitspädagogische Fundierung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Qualifizierung des Personals an Hochschulen. Die Defizite, die sich bereits in den herkömmlichen Konzepten der Hochschuldidaktik offenbaren und ihre Eignung selbst für grundständige Studiengänge infrage stellen, müssen für den Umgang mit berufserfahrenem Klientel aufgearbeitet werden. Auch hier wäre zu prüfen, ob bewährte didaktische Konzepte aus der Berufsbildung gegebenenfalls auf die Hochschuldidaktik übertragen werden könnten. Didaktische Elemente der modernen Berufsausbildung wie z.B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung könnten leitend für eine berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung sein, ohne dass dies zugleich eine disziplinäre und professionspolitische Abwertung bedeutet. Insbesondere das Konzept der Lernfeldorientierung wäre an dieser Stelle in den Blick zu nehmen. Inhaltlich stellt sich für die Hochschulen die Frage, wie angesichts der Verschränkung von Theorie und Praxis die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Bildung an Hochschulen gesichert werden

kann und inwieweit wissenschaftliches Wissen mit der Verschränkung von Arbeiten und Lernen tatsächlich beruflichen und betrieblichen Verwertungszusammenhängen unterliegt.

Und nicht zuletzt geht es darum, den Prozess der Veränderung der Hochschulen im Sinne der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung neuer, berufsorientierter Formate der akademischen Weiterbildung wissenschaftlich zu begleiten. Einen Forschungsansatz in organisationstheoretischer Perspektive liefert dazu die amerikanische Soziologie mit dem Konzept des *institutionellen Isomorphismus* (vgl. DIMAGGIO/ POWELL 2000*)*. Dieser geht davon aus, dass der strukturelle Wandel von Organisationen weniger durch Wettbewerb oder das Bedürfnis nach gesteigerter Effizienz geleitet ist. Vielmehr nähern sich Organisationen an einander an, aus dem Versuch heraus, mit Ungewissheiten und Zwängen rational umzugehen. Dies hat zur Folge, dass in Struktur, Kultur und Output von Organisationen eine zunehmende Homogenisierung zu verzeichnen ist. An unterschiedlichen organisationalen Feldern ist empirisch nachzuweisen, dass, sobald sich ein Feld in einer Organisation neu etabliert hat, aus den Aktivitäten eines *heterogenen* Sets an den anderen Organisationen eine *Homogenisierung* erfolgt. Mit organisationalem Feld bezeichnen die Autoren diejenigen Organisationen, die „gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren“ (DIMAGGIO/ POWELL 2000, 149).

Das Konzept des Isomorphismus kann auch auf den Umgang der Hochschulen mit Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung angewandt werden. Tatsächlich entsteht der Eindruck, dass alle Hochschulen, die mit dem Thema konfrontiert sind, vor ähnlichen Problemen stehen. Dabei ist allerdings bisher keine Tendenz zu beobachten, dass sich vereinzelte innovative Konzepte flächendeckend durchsetzen.

In der Theorie werden diverse Formen bei der Entstehung von Innovationen unterschieden: auf der einen Seite der *erzwungene Isomorphismus*, der z.B. durch die Existenz allgemeiner rechtlicher Rahmenbedingungen (hier z.B. KMK Vorgaben) beeinflusst wird. Im Gegensatz dazu kann z.B. im *mimetischen Isomorphismus* auch Ungewissheit die treibende Kraft sein. Beide Formen lassen sich in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten konstatieren. Aus berufspädagogischer Perspektive ist besonders interessant, dass auch Prozesse der Professionalisierung eine Quelle isomorpher Veränderungen von Organisationen sein können. In dem Bestreben einzelner Berufsgruppen ihre Tätigkeit zu definieren, zu legitimieren und sich über berufliche Autonomie zu etablieren sind die Berufe den selben Zwängen und Prozessen ausgesetzt wie Organisationen: DIMAGGIO und POWELL (2000) zeigen, dass zwei Aspekte von Professionalisierung wichtige Quellen des Isomorphismus darstellen: „Zum einen die Tatsache, daß formale Bildung und Legitimation auf einer kognitiven Grundlage basieren, die von Spezialisten an Universitäten bereitgestellt wird; zum anderen berufliche Netzwerke, die Organisationen umgreifen und über die sich Modelle sehr rasch verbreiten.“ (DIMAGGIO/ POWELL, 158) Hier lässt sich die These anschließen, dass die Etablierung von Studiengängen für Berufstätige dadurch begünstigt werde könnte, dass a.) die Organisationen in einem Wettbewerb zueinander stehen und sich daher angleichen oder b.) die Professionsgruppen den Prozess der isomorphen Veränderung vorantreiben, um ihre Professionsinteressen durchzusetzen. Es wäre allerdings zu klären, wer die Akteure dieses Prozesses

sind und welche Interessengruppen ggf. auch versuchen, dies zu verhindern. Die empirische Beschreibung und wissenschaftliche Analyse dieser Veränderungsprozesse steht seitens der berufspädagogischen Bildungsforschung aus.

Literatur

ALHEIT, P. (2006): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 215-226.

BECKER, M./ SPÖETTL, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf (26-09-2011).

BRÄMER, M./ HEUFERS, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf (20-12-2010).

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V. [DGWF] (2005): DGWF-Empfehlungen. Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Online: http://www.dgwf.net/docs/AkkwW_DGWF.pdf (03-01-2012).

DIMAGGIO, P.J./ POWELL, W.W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Insitutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: MÜLLER, H.P./ STEFFEN, S. (Hrsg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen, 147-173.

EULER, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, H. 4, 350-365.

EULER, D. (2001). Manche lernen es – aber warum? In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 346-374.

FAULSTICH, P. (2012): Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2012, H. 2, 105-109.

FAULSTICH, P./ OSWALD, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, Arbeitspapier 200.

FREITAG, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, Arbeitspapier 253.

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

HARTMANN, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, Jg. 19, H. 19, 193-216.

HEID, H./ HARTEIS, C. (2005): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden.

HESSE, H.A. (1972): Berufe im Wandel - Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ [HRK] (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Online: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_492.php (22-11-2011).

KÖCK, C./ WOLF, B.S.T. (2012): Zu Debatte um die wissenschaftlichen [sic!] Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen – und Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2012, H. 2, 110-112.

KREUTZ, M./ WANKEN, S./ MEYER, R. (2012): Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, 135-142.

KRÖLL, M. (2011): Strategien zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wege von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. EBBINGHAUS, M., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/kroell_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).

KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.

KUTSCHA, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1-12. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (02-11-2012)

LUTZ, B./ VOß, G. (1992): Subjekt und Strukturwandel – Versuch einer Neubestimmung einer soziologischen Schlüsselbeziehung am Beispiel des Facharbeiters. In: HEINZ, W.R./ LUTZ, B. (Hrsg.): Modernisierungsprozesse von Arbeit und Leben. München, 77-89.

MEYER, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.

MEYER, R. (2008): Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen. In: BUHR, R. u.a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 136-146.

MINKS, K./ NETZ, N./ VÖLKL, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover.

OEVERMANN, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 70-182.

PFEIFFER, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: KUDA, E./ KAßEBAUM, B./ SPÖTTL, G./STRAUß, J. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft? Hamburg, 203-219.

RAUNER, F. (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. In: A+B FORSCHUNGSNETZWERK ARBEIT UND BILDUNG (Hrsg.): A+B Forschungsberichte, 2010, Nr. 7, 1-25.

REICHWALD, R./FRENZ, M./HERMANN, S./SCHIPANSKI, A. (2012): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden.

ROTTMANN, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt a. M..

SCHWABE-RUCK, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges. Düsseldorf.

SCHÖN, D.A. (1983): The Reflexive Practitioner. London.

SOTZ-HOLLINGER, G. (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: ZFHE, Jg. 4, Nr. 2, 10-22.

STICHWEH, R. (1994): Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K./ JÜTTING, D./ KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., Bern, 210-275.

WANKEN, S./ KREUTZ, M./ MEYER, R./ EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. In: UNIVERSITÄT TRIER (Hrsg.): Reihe Wissenschaft und Praxis, H. 43.

WITTPOTH, J. (2000): Wissenschaft und Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, New York, 17-24.

WOLTER, A. (2005): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In: WIESNER, G./ WOLTER, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München, 245-260.

WOLTER, A. (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen – Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: HEUER, U./ SIEBERS, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, New York, 385-398.

ZINN, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2012, H. 2, 272-290.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

MEYER, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die Autorin

Prof. Dr. RITA MEYER

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE), Leibniz Universität Hannover

Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: rita.meyer (at) ifbe.uni-hannover.de

Homepage: www.ifbe.uni-hannover.de/ritameyer.html

Felix RAUNER
(Universität Bremen)

Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (RAUNER 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf

Mit "academic drift" wird in den letzten Jahrzehnten der internationale Trend der Akademisierung der Bildung bezeichnet. Deutschland schien bis vor wenigen Jahren mit einer Studentenanfänger-Quote von kaum mehr als 35% immun gegen diesen Trend dank eines attraktiven dualen Berufsbildungssystems.

Bildungsplanerisch stützt sich die Akademisierung in zahlreichen OECD- und Schwellenländern auf die "College for All"-Politik. DANIELLs These, dass der Dreh- und Angelpunkt – "das neue axiale System", um das sich in der post-industriellen Gesellschaft alles drehe – die ökonomische, technologische und kulturelle Entwicklung, das theoretische wissenschaftliche Wissen sei, gilt in diesem Zusammenhang immer noch als wegweisend. Zugleich wird durch den Bolognaprozess das Konzept der berufsqualifizierenden Studiengänge zu einer zentralen Leitidee der Hochschulentwicklungsplanung. Parallel dazu haben in Deutschland die dualen Studiengänge erheblich an Attraktivität gewonnen. Dass der Übergang von beruflich Qualifizierten (ohne Hochschulreifezeugnis) trotz einer Vielzahl bildungsplanerischer Maßnahmen nach wie vor als ein weitgehend ungelöstes Problem gilt, ist ein weiteres Indiz für einen höchst unübersichtlichen Strukturwandel im Bildungssystem, der bildungstheoretisch kaum aufgeklärt ist. Zu dieser Diskussion soll der Aufsatz beitragen.

The academicisation of vocational education and the vocationalisation of academic education – contradictory trends in the changes of national educational systems

The international trend of the academicisation of education has been termed "academic drift" in recent decades. Germany seemed to be, until a few years ago, with a proportion of students beginning university of hardly more than 35%, immune to this trend, thanks to an attractive dual system of vocational education.

In terms of educational planning, academicisation in numerous OECD and emerging nations is based on the policy of “College for All”. DANIELL’s theory that the crux of the matter – “the new axial system” which affects everything in post-industrial society – economic, technological and cultural development, is theoretical and academic knowledge, is still seen to be pioneering in this context. At the same time, the concept of degrees that qualify for a vocational route has become a central theme of the planning and development of higher education, through the Bologna process. In parallel to this, in Germany the dual higher education courses have become considerably more attractive. The fact that the transition of those with vocational qualifications (and without a higher education entrance qualification) remains an unsolved problem, to a great extent, is a further indication of a highly confusing structural change in the education system, which has hardly been clarified in terms of educational theory. This paper aims to contribute to this discussion.

FELIX RAUNER (Universität Bremen)

Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme

Einleitung

In der bildungspolitischen und -planerischen sowie der bildungswissenschaftlichen Diskussion werden zwei gegenläufige Entwicklungen diskutiert:

- die Akademisierung der Bildung (academic drift) sowie
- die ausgeprägte Tendenz der Verberuflichung, vor allem der akademischen Bildung (vocationalism in higher education).

Ob es sich dabei um zwei relativ unabhängige, durch unterschiedliche Ursachen ausgelöste Strömungen oder um zwei Seiten *eines* Entwicklungstrends handelt, soll in diesem Beitrag untersucht werden.

Für beide Entwicklungen, die Akademisierung und die Verberuflichung der Bildung lassen sich vielfältige empirische Befunde sowie darauf bezugnehmende Analysen und programmatische Positionen anführen.

Legt man bei der Suche nach einer Antwort auf die quantitative Ausprägung dieser gegenläufigen Entwicklungen die international etablierten Klassifizierungssysteme zur Einordnung von Bildungsabschlüssen bzw. der Anerkennung von Qualifikationen zugrunde, dann fällt auf, dass diese durchgängig eine eindimensionale Struktur von fünf bis zehn aufeinander aufbauenden Niveaustufen aufweisen. Die EU-Richtlinie zur Anerkennung von Qualifikationen (KOM/2004/0317) unterscheidet fünf Qualifikationsniveaus. Die diesem eindimensional linearen Klassifikationssystem zugrunde liegende Logik basiert auf der Einstufung eines Qualifikationsniveaus nach dem Grad an akademischer Kompetenz, die mit dem jeweiligen Qualifikationsniveau erreicht wird. So entspricht das höchste (5.) Qualifikationsniveau einer vollständigen akademischen Bildung (Master Degree). Das 4. Qualifikationsniveau (Bachelor Degree) entspricht danach einer Art semi-akademischen Ausbildung. Entsprechend niedriger ist der Anteil an akademischer Qualifikation auf dem 3. Qualifikationsniveau. Die Ausbildungsinhalte entsprechen einem „applied academic knowledge“-Ansatz. Schließlich bleiben auf den Qualifikationsniveaus 1 und 2 Qualifikationen übrig, die kaum noch auf wissenschaftlicher (akademischer) Kompetenz basieren. Ebenso sind die Stufen 6 bis 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) den hochschulischen Abschlüssen Bachelor (6), Master (7) und PhD (8) vorbehalten. Die höhere Bildung wird als akademische (wissenschaftliche) und die den unteren Niveaustufen zugeordneten Kompetenz- bzw. Qualifikationsniveaus der beruflichen Bildung zugeordnet. Nach den eindimensionalen Klassifikationssystemen zur Einstufung von Kompetenzen bzw. Qualifikationen und Bildungsabschlüssen bedeutet

‚academic drift' eine Zunahme an Qualifizierten auf den oberen Niveaustufen und einen entsprechenden Rückgang auf den unteren Qualifikationsniveaus. Die Ausweitung der gymnasialen Bildung und die damit einhergehende Entwicklung der Hauptschule zu einer Restschule für Risikoschüler bzw. die Abschaffung der Hauptschule durch die Einführung der zweistufigen Schulsysteme sind ebenso Ausdruck dieser Entwicklung wie der ausgeprägte weltweite Anstieg der Studienanfängerquote (Abb. 1).

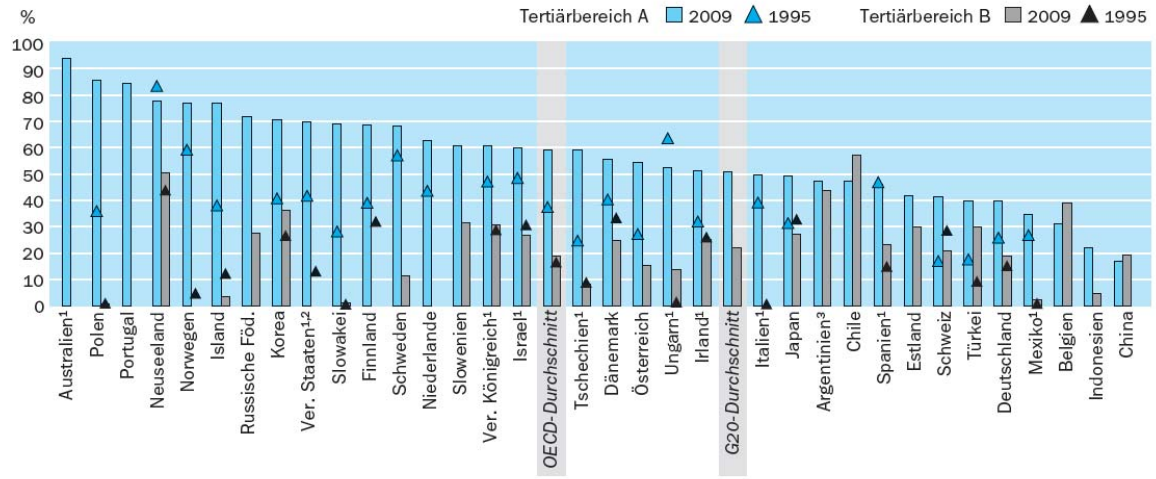


Abb. 1: Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A und B (1995 und 2009). (Für 2009 sind in den Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B enthalten) (Quelle: OECD 2011, C2)

In einigen Ländern werden Studienanfängerquoten von über 80 % eines Altersjahrganges erreicht. Zugleich verweist die große Heterogenität, die zwischen den OECD-Ländern besteht, auf höchst unterschiedliche Bildungspolitiken und Bildungssysteme.

Analysiert man den Strukturwandel der Bildungssysteme auf der Ebene des in den Bildungssystemen und Bildungsgängen angeeigneten *Wissens* und *Könnens*, dann stößt man auf didaktische und curriculare Konzepte wie

- die Wissenschaftsorientierung für jegliche Bildung (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970),
- das entgegengesetzte Konzept der Abkehr vom fachsystematischen Curriculum hin zu dem an beruflichen Handlungsfeldern orientierte Lernfeldkonzept (KMK 1996) sowie
- das Konzept der berufsqualifizierenden hochschulischen Curricula, das mit der Etablierung dualer Studiengänge in Deutschland den Trend der Verberuflichung hochschulischer Bildung deutlich verstärkt hat.

Ein gewisses Gegenkonzept zur Akademisierung der Bildung bildet die bildungsprogrammatische Formel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner (akademischer) Bildung. Dem humanistischen Bildungsideal der zweckfreien Bildung „Echte Bildung ist nicht Bil-

dung zu irgendeinem Zweck, sondern sie hat, wie jedes Streben nach Vollkommenheit, ihren Sinn in sich selbst“ (HERMANN HESSE (1929)) setzen THEODOR LITT (1947) und vor allem EDUARD SPRANGER (1923) die berufliche Bildung als die wahre Bildung entgegen. „Der Weg zur höheren Bildung, [so EDUARD SPRANGER], führe über den Beruf und nur über den Beruf“. Von diesem Bekenntnis und den daraus abgeleiteten Versuchen, berufliche Bildung gleichwertig in den Bildungssystemen zu verankern, ist in der Praxis nicht viel übrig geblieben. JOHN DEWEY (1916), der mit seinen aus der bildungstheoretischen Diskussion des beginnenden 20. Jahrhunderts herausragenden Arbeiten zur Begründung und Etablierung der beruflichen Bildung im amerikanischen Bildungssystem beigetragen hat, konnte ebenso wenig wie die hochentwickelten Systeme der dualen Berufsbildung in Europa verhindern, dass der Anspruch der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung allenfalls eine vage idealistische Leitidee blieb. Übrig geblieben sind davon die vielfältigen Regeln und Projekte zur Verbesserung der Durchlässigkeit von der beruflichen zur akademischen (hochschulischen) Bildung. Aber auch hier sprechen die einschlägigen Statistiken eine eindeutige Sprache.

Trotz eines ambitionierten Modellversuchsprogramms zur Entwicklung von Anerkennungsverfahren für berufliche Qualifikationen für den Zugang zum Hochschulstudium und die Zulassung von Fachkräften mit einer Meisterprüfung zum Hochschulstudium beträgt der Anteil der beruflich Qualifizierten ohne Hochschulreifezeugnis in Deutschland kaum mehr als ein Prozent. Geht man vom Konzept einer eindimensionalen Bildungsarchitektur aus (s. o.), dann ergibt die faktisch gegebene Undurchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung Rätsel auf. In der Bildungspraxis hat dies zu einer Verstärkung des *academic drift* beigetragen, da der berufliche Bildungsweg von den Schulabgängern und Eltern sehr häufig – und realistisch – als eine Sackgasse wahrgenommen wird, die den Zugang zur höheren Bildung versperrt.

Im Folgenden soll versucht werden, anknüpfend an die einschlägige Diskussion über die Akademisierung und Verberuflichung der Bildung, den Zusammenhang zwischen akademischer und beruflicher Bildung bildungstheoretisch aufzuklären, um daraus Schlussfolgerungen für eine Bildungsarchitektur abzuleiten, in der sowohl die akademische als auch die berufliche Bildung ihre Potenziale entfalten können.

1 Academic drift – trifft die These von der Akademisierung der Bildung zu?

Mit ‚academic drift‘ wird der internationale Trend der Akademisierung der Bildung bezeichnet (vgl. HARWOOD 2010). Dabei bezieht sich Akademisierung auf die quantitative Ausweitung der hochschulischen und der gymnasialen Bildung sowie auf eine stärkere Gewichtung der wissenschaftsbezogenen Bildungsinhalte in der beruflichen Bildung. Die ‚College-for-All‘-Politik der USA, ein markanter Ausdruck der Akademisierung der Bildung, wird von NORTON GRUBB und MARVIN LAZERSON als Ausdruck eines Glaubensbekenntnisses bezeichnet: „We call this ritual the educational gospel because it has become an article of

faith, rather than inviting questions about it's empirical assumptions" (GRUBB/ LAZERSON 2012, 101).

In der ‚College-for-All'-Diskussion wird in den USA eine Entwicklung der Professionalisierung, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer starken Ausweitung der hochschulischen (akademischen) Bildung geführt hat, oft unreflektiert auf die heutige ‚College-for-All'-Politik übertragen: „The movement of professions into colleges and universities was closely tied to the growing authority of science, in a broad sense […]. The expansion of occupational preparation training in higher education—always called professional education to distinguish it from lower-level vocational education in high schools […] has led to more formal schooling. In the process, school-based knowledge came to be more highly prized than work-based knowledge; older conceptions of useful knowledge, arising from the workshop and experience, gave ways to conceptions of knowledge rooted in the university lab and in scientific procedure" (ebd., 106). GRUBB und LAZERSON zitieren in diesem Zusammenhang GEIGER (2000), BLEDSTEIN (1978) und SULLIVAN (1995).

In Deutschland wurde das *Education Gospel* einer 'College-for-All'-Politik erst zu einem Zeitpunkt aufgegriffen, als in den USA längst die Schwächen der Akademisierung der Bildung aufgeklärt waren. So führen z. B. BAETHGE, SOLGER und WIECK (2007, 74) dazu aus: „Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft lässt sich – bezogen auf die Wissenstypen – als Wandel vom Erfahrungswissen zum systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissen – beschreiben […] die Zentralität des systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissens" wird als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften herausgestellt. Daraus folgern die Autoren: „Für die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine ‚Wissens'-Gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften" (MAYER 2003, 581, zitiert nach BAETHGE/ SOLGER/ WIECK 2007, 75). Damit wiederholen sie die zentrale These in DANIEL BELLS Buch „The coming of post-industrial society" von 1975, die über Jahrzehnte die bildungswissenschaftliche und -politische Diskussion bestimmt hat: „Das theoretische (wissenschaftliche) Wissen werde die im Industrialismus dominierenden Entwicklungsprinzipien Arbeit und Kapital verdrängen. Alle gesellschaftlichen Sphären, vor allem der Wirtschaft, der Politik und der Sozialstrukturen werden sich in der post-industriellen Gesellschaft um das neue axiale Prinzip des theoretischen Wissens drehen. Dieses Wissen werde in den Forschungsprozessen generiert und vor allem in der hochschulischen Bildung vermittelt. Dabei seien", so fügt er mahnend hinzu, „die Niederungen der Qualifikationsanforderungen aus der Erwerbsarbeit zu vermeiden, da diese zur Entwertung des an der Systematik der Wissenschaften ausgerichteten Wissens führe" (BELL 1976, 219,).

Dieses Bildungsevangelium (Education Gospel) hat zur Etablierung einer ‚College-for-All'-Politik weltweit erheblich beigetragen. Die OECD-Statistik über die Studienanfängerquote (Abb. 1) zeigt, dass ein großer Teil der OECD-Länder bei der Umsetzung dieser Programmatik der ‚College-for-All'-Politik bereits sehr nahe kommt. So hat z. B. die Studienanfängerquote in Australien mittlerweile die Marke von 94 % (2009) erreicht. Es konnte nicht aus-

bleiben, dass die Hochschulabsolventen in den Ländern mit einer etablierten ‚College-for-All'-Politik zu einem großen Teil eine Beschäftigung im Sektor der Mittelqualifizierten findet.

Die Transformation akademischer Bildung zu einer „höheren" beruflichen Bildung in Deutschland

In Deutschland stellt die Etablierung von Technischen Hochschulen in den letzten vier Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts einen weitreichenden Einschnitt in die Universitätsentwicklung dar. Die Technischen Hochschulen und ihre Promotoren aus der Großindustrie verstanden die „TH" als eine Form von Gegenuniversitäten. Den traditionellen Universitäten mit ihrem auf die Entwicklung der Wissenschaften und den zweckfreien Erkenntnisgewinn ausgerichteten Bildungskonzept sowie der engen Verknüpfung von Forschung und Lehre sollte eine Hochschule entgegen gesetzt werden, die auf das Engste in die industrielle Entwicklung Deutschlands eingebunden ist.

Am Beispiel der Elektrotechnik lässt sich zeigen, dass die Entstehung der Ingenieurwissenschaft Elektrotechnik an den technischen Hochschulen und in der Elektroindustrie einer ganz anderen Logik folgt als die Entwicklung der theoretischen Elektrotechnik als ein Teilgebiet der Naturwissenschaften (vgl. RAUNER 1987, Kap. 3). So betont z. B. Cromton, ein erfolgreicher Entwickler elektrischer Maschinen in einer Sitzung der „Londoner Society of Telegraph Engineers" (1886) nach einem Bericht in der ETZ (Elektrotechnische Zeitschrift): „Er hätte nie eine Maschine bauen können, wenn er sich in abstrahierende Formeln vertieft hätte. Hauptsache sei, wie eine Maschine arbeite" (ETZ 1987, 33). Georg Siemens, Vetter von Werner von Siemens, Generaldirektor der Deutschen Bank und späterer Aufsichtsratsvorsitzender der AEG schreibt an seinen Schwager, wo er die Prioritäten bei der Ausbildung von Ingenieuren sieht: „Du weißt, dass ich von der Theorie sehr wenig halte. Unsere Zeit ist diejenige der Spezialisten. […]. Die Professoren-Rederei ist eitel dummes Zeug. Theoretische Bildung ist nur dann als solche wirklich viel wert […], wenn man an Universitäten als Professor damit Handel treibt" (HELFFERICH 1923, 66 f.). Im Übrigen sei Theorie nur Hilfsmittel, um die praktische Arbeit zu erleichtern. Werner von Siemens hat die ökonomische Bedeutung der Ingenieurwissenschaften frühzeitig erkannt und mit großer Energie ihre Etablierung an den technischen Hochschulen in Deutschland „im Dienste der industriellen Entwicklung" betrieben.

Eine Analyse der Lehrveranstaltungsverzeichnisse deutscher technischer Hochschulen Ende des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts zeigt, dass das Hochschulcurriculum als eine Form der höheren Berufsausbildung (zum Ingenieur) verstanden und organisiert wurde. H. L. GANTT führt dazu 1910 aus, dass es aus amerikanischer Sicht höchste Zeit werde, die Verberuflichung hochschulischer Bildung zu forcieren: „Der Fortschritt Deutschlands warnt uns, dass die richtige Anwendung der Wissenschaft auf die Industrie von lebenswichtiger Bedeutung für das künftige Wohlergehen unseres Landes [der USA] ist. Unsere Universitäten und höheren Schulen sind immer noch von denen beherrscht, die eine weitgehende literari-

sche oder klassische Ausbildung erhalten haben und absolut unfähig sind, einen Unterschied zwischen einem klassischen und industriellen Zeitalter zu erkennen (GANTT 1910, 179 f.).

Es ist bemerkenswert, dass sich die Technischen Hochschulen auf ihrem Weg zu Technischen Universitäten im 20. Jahrhundert durch die Etablierung eines an die Naturwissenschaften ausgerichteten Grundstudiums nicht nur an das traditionelle Universitätskonzept annäherten, sondern sich zu ‚Spitzenuniversitäten' entwickelten. In diesem Prozess der Annäherung nahmen – zugleich – die traditionellen Universitäten wesentliche Elemente des Konzepts der hochschulischen Berufsausbildung auf.

Ein weiterer Schritt in der Verberuflichung hochschulischer Bildung stellt die Etablierung von Studiengängen dar, in denen für Professionen im Staatsdienst sowie für Aufgabenbereiche ausgebildet wird, die einer indirekten staatlichen Aufsicht unterstellt werden sollten. Dazu zählt neben der Ausbildung von Lehrern und Juristen auch die Ausbildung von Ärzten. Da die durch die Verfassung abgesicherte Freiheit von Forschung und Lehre nicht direkt eingeschränkt werden konnte, wurde in der Form der Staatsexamen den Universitäten die Prüfungshoheit entzogen. Auf diesem Wege gelang es, indirekt auf die Lehre Einfluss zu nehmen. Mit einer an das Studium anschließenden Phase der systematischen Einarbeitung in den Beruf (z. B. in Form eines Referendariats) unter staatlicher Aufsicht sowie eine anschließende staatliche Prüfung (2. Staatsexamen) wurden zwei Ziele verfolgt: Das Potenzial der Universitäten als Ort der Erforschung neuen Wissens sollte als Lernort genutzt werden und zugleich wollte man sicher stellen, dass die von staatlicher Seite definierten Qualifikations- und Prüfungsanforderungen von den Studiengängen und Fakultäten in das Hochschulcurriculum übernommen werden.

Schließlich beschleunigt der ‚Bologna-Prozess' – die europaweite Einführung der gestuften Hochschulausbildung mit den Bachelor- und Masterabschlüssen – die Verberuflichung der hochschulischen Bildung auf geradezu dramatische Weise. Damit wurde ein grundlegender und umfassender Perspektivwechsel hin zum berufsqualifizierenden Studium vor allem für die Studenten/-innen der Bachelorstudiengänge vollzogen. Die Ausweitung der Studiengänge und -abschlüsse ist seither in einem kaum noch überschaubaren Ausmaß angestiegen. Motor dieser Entwicklung ist der sich verschärfende Wettbewerb zwischen Universitäten und Fachhochschulen bei der Vermarktung arbeitsmarktgerechter Studienangebote. So weist der „Hochschulkompass" (URL: http://www.hochschulkompass.de/) an den 355 deutschen Hochschulen (Stand 2011) 8.872 Erststudiengänge und 4.698 weiterführende Studiengänge aus.

Mit der Exzellenzinitiative deutet sich auch in Deutschland eine weitere Stufe der Hochschulentwicklung an, wie sie z. B. in den USA spätestens nach dem zweiten Weltkrieg einsetzte und mittlerweile weit fortgeschritten ist: „The expansion of higher education after World War II reflects the power of a coalition that had already sought universal high school attendance. Policy makers, pressured by middle-class families, supported an expansive higher education system to increase individual economic opportunities and strengthen the nation's economic competitiveness, including the technological training required for the nation's defense and competition with the Soviet Union. States rushed to create low-tuition state uni-

versities and to provide generous research funding and financial aid (…). The clearest result of this was the expansion of public rather than private colleges and universities: in 1947 49 % of enrolments were in public institutions, compared to 76 % by the end of the century" (GRUBB/ LAZERSON 2012, 107).

Zur schrittweisen Verberuflichung der hochschulischen Bildung trug in den USA vor allem die Differenzierung des Hochschulsystems bei, die in Europa (mit Ausnahme Großbritanniens) bis zur Bologna-Reform weitgehend unbekannt war. „Another transformation has been the creation of a relatively new institution: the second-tier, regional public university, especially attentive to regional labor-market demands. Most of these universities emerged from teacher training colleges or technical and agricultural colleges, and therefore originated in explicitly occupational institutions; others emerged from multipurpose colleges, or community colleges adding additional years of study. […]. Almost none of them have recreated the old liberal arts colleges" (ebd., 108). Mittlerweile machen diese Colleges einen Großteil des US-amerikanischen Hochschulsystems aus. GRUBB und LAZERSON fassen ihre Analyse der „Great Transformation of US Higher Education", die einher ging mit einer ausgeprägten Verberuflichung des Studiums, so zusammen: „Overall, then, a mass system of higher education in the United States has been inextricably tied to ist occupational purposes. Students come in order to get ahead, to become credentialed and licensed and valuable in the labor market. Many believe, rightly, that they have no choice; the deterioration of the labor market for high school graduates, who have to settle for low-skilled, low-paid, and insecure work, has meant that going to college is a much better than finding a job right after high school" (GRUBB/ LAZERSON 2012, 109).

Diese Entwicklung hat schließlich zur Ausweitung der '*some college*-Studiengänge' geführt, die US-amerikanische Variante der Trivialisierung hochschulischer Bildung mit Kurzzeitkursen wie "Marriage Arrangements", "House and Gardening", "Colorado Excursion" (mit Vor- und Nachbereitung). Diese Kurse haben einen Umfang von weniger als einem Semester. NORTON GRUBB weist darauf hin, dass die Teilnehmer/-innen von ‚*some college*-Kursen' einen anwachsenden Anteil der Beschäftigten des intermediären Sektors ausmachen (GRUBB 1999, 171). Die Beschäftigten des intermediären Sektors bilden in Deutschland vor allem Facharbeiter und Fachangestellte mit gleichwertigen Abschlüssen.

Das Beschäftigungssystem und die Facharbeitsmärkte als treibende Kräfte der Verberuflichung akademischer Bildung

Die statistische Erfassung der als hochqualifiziert Beschäftigten ist problematisch, da ein Hochschulabschluss mit einem Bachelor- oder Master-Zertifikat unter den Bedingungen der Ausdifferenzierung der hochschulischen Bildung (s. o.) nur ein sehr unscharfer Indikator für die Bestimmung des Qualifikationsniveaus darstellt. So kann mittlerweile davon ausgegangen werden, dass Absolventen/-innen einer dualen Berufsausbildung für Berufe, die überwiegend von Abiturienten angestrebt werden, ein Qualifikationsniveau erreichen, das über dem von Absolventen/-innen einschlägiger Bachelorstudiengänge liegt. Die Plausibilität dieser Annahme wird auch dadurch gestützt, dass die effektive Lernzeiten in einer dualen Berufs-

ausbildung deutlich über denen eines Bachelorstudienganges liegen. Nach einer Lernzeitstudie des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg beträgt die durchschnittliche Lernzeit von Studenten in Bachelorstudiengängen weniger als 25 Stunden pro Woche (SCHULMEISTER/ METZGER 2011).

Die Statistiken der OECD über das Verhältnis von Hochqualifizierten und hochqualifiziert Beschäftigten (Abb. 2) repräsentiert daher einen eher zu hohen Anteil der Beschäftigten im Segment der Hochqualifizierten. Er liegt im OECD-Durchschnitt bei knapp 20 %.

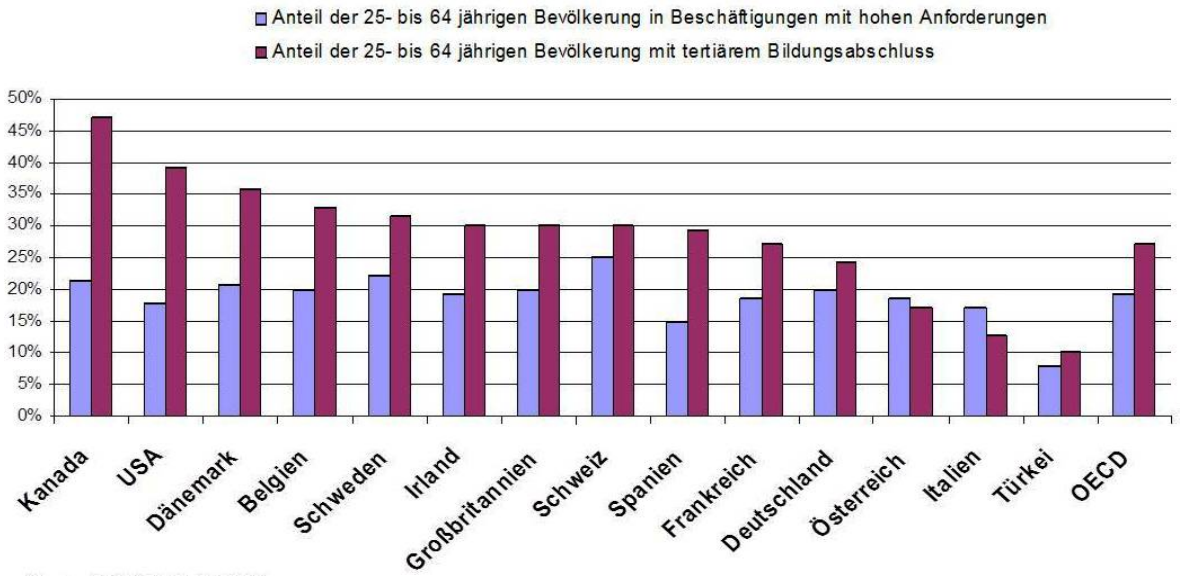


Abb. 2: Hochschulabsolventen und Hochqualifizierte im Beschäftigungssystem von OECD-Ländern (OECD 2008)

Der Anteil der Hochschulabsolventen, die als hochqualifizierte beschäftigt werden, liegt in den OECD-Ländern im Mittel bei 69 %. In einigen OECD-Ländern liegt diese Quote der unter ihrem Ausbildungsniveau Beschäftigten jedoch deutlich darüber, so z. B. in Dänemark (61 %), Kanada (48 %), Irland (50 %) und Spanien bei lediglich 37 %. In Ländern mit hochentwickelten dualen Berufsbildungssystemen liegt dieser Wert sehr viel höher, so z. B. in Deutschland bei 89 % und in der Schweiz bei 90 %. Das bedeutet, dass in diesen Ländern nur 10 bis 11 % der Hochschulabsolventen keine adäquate Beschäftigung finden bzw. der kleinen Gruppe der erwerbslosen Akademiker zugerechnet werden.

Ob sich diese Situation zu Gunsten der Hochqualifizierten verändern wird, ist strittig. Die Einführung flacher Unternehmenshierarchien sowie die damit einhergehende Verlagerung von beruflichen Kompetenzen und Verantwortungen in den direkt wertschöpfenden Bereich der Unternehmen sprechen für einen Abbau von Führungsebenen und damit für eine geringere Nachfrage nach Führungskräften. Kompensiert wird diese Entwicklung durch eine stärkende Nachfrage für die Bereiche Forschung und Entwicklung. Wie die Bilanz beider gegenläufiger Entwicklungen ausfällt, ist Gegenstand der Forschung. Da auf absehbare Zeit der Anteil der Geringqualifizierten deutlicher abnimmt als der Anteil der Hochqualifizierten

zunimmt, prognostiziert die Arbeitsmarktforschung einen Anteil von ca. zwei Dritteln der Beschäftigten im intermediären Sektor, mit leicht steigender Tendenz (vgl. MÜLLER 2009).

Durch das wachsende Missverhältnis zwischen dem Anteil der Hochschulabsolventen/-innen und dem relativ stabilen Anteil der vom Beschäftigungssystem absorbierten Hochqualifizierten verstärkt sich die Tendenz der Verberuflichung hochschulischer Bildung und damit einhergehend die Beschäftigung von Hochschulabsolventen im intermediären Sektor des Beschäftigungssystems.

2 Wissenschaftliche versus berufliche Kompetenz

Bildungstheoretisch lassen sich der Typus der beruflichen und der wissenschaftlichen (akademischen) Kompetenz als die entgegengesetzten Pole eines Spannungsverhältnisses beschreiben. Berufliche Kompetenz begründet die Fähigkeit, Aufgaben und Probleme der Arbeitswelt in ihrer Komplexität und Situiertheit zu verstehen und zu lösen. Dabei gibt es keine Möglichkeit, der jeweiligen Komplexität der Aufgabenstellungen etwa durch eine Komplexitätsreduktion zu entgehen. Der Heizungsmonteur, der vor der Aufgabe steht, z. B. die Heizung eines Wohnhauses zu modernisieren, ist herausgefordert, alle (!) für die Modernisierung der Heizungsanlage relevanten Kriterien zu beachten.

Die *Funktionalität* der Modernisierung erfordert einen guten Überblick über den Stand der technischen Entwicklung im Bereich der Heizungstechnik. Die Berücksichtigung einer Vielzahl funktionaler Einzelheiten ermöglicht es dem Monteur, geeignete Konfigurationen gegebenenfalls mit Erweiterungsmöglichkeiten aus der Vielfalt möglicher Lösungen auszuwählen.

Die *Wirtschaftlichkeit* spielt im Sinne einer Kosten/Nutzen-Abwägung bei der Festlegung auf eine Lösung eine zentrale Rolle.

Neben der *Funktionalität* und der *Wirtschaftlichkeit* kommt dem Kriterium des *Gebrauchswerts* der Lösung eine ausschlaggebende Bedeutung zu, da es nicht ausreicht, eine funktionierende und kostengünstige Lösung zu entwickeln, wenn dadurch der Gebrauchswert der Lösung eingeschränkt wird.

Für den Heizungsmonteur bzw. sein Unternehmen ist die *Planung, Durchführung* und *Qualitätsüberprüfung* bei der Abwicklung des Auftrags sowie die Einbettung in die betrieblichen *Geschäftsprozesse* eine Voraussetzung für die Einhaltung von Terminen sowie die rationale Abwicklung des Vorhabens.

Die professionelle Abwicklung des Auftrags schließt die für die Installation und das Betreiben von Heizungsanlagen relevanten umweltbezogenen Bestimmungen ein. Diese sowie gegebenenfalls auch die zu erwartenden Bestimmungen definieren Mindeststandards. Werden günstigere Werte erreicht, so ist dies sicher ein Wettbewerbsvorteil.

Die Kriterien der *Sozialverträglichkeit* beziehen sich einerseits auf Aspekte der Beachtung des Gesundheitsschutzes, die Sicherheitsregelungen sowie die einschlägigen Regelungen der

Arbeitsstättenverordnung. Aus Kundensicht können Kriterien ins Spiel kommen, die sich auf außerbetriebliche Aspekte der Sozialverträglichkeit beziehen.

Nicht selten gibt die *Kreativität* des Monteurs bei der Entwicklung intelligenter Angebote und ihre Präsentation den Ausschlag für die Auftragserteilung.

Die *Präsentation* der Lösungsmöglichkeiten ist die Grundlage für eine begründete Entscheidungsfindung im Kundengespräch sowie nicht selten der ausschlaggebende Punkt für die Auftragserteilung.

Jeder dieser acht übergeordneten Gestaltungskriterien repräsentiert einen spezifischen Lösungsraum. Aus den einzelnen Lösungsräumen setzt sich der Gesamtlösungsraum zusammen. Dieses Beispiel zeigt, dass bei einer professionellen Ausführung des Arbeitsauftrags keines der acht Kriterien außer Acht gelassen werden kann. Diese Einsicht begründet das Konzept der vollständigen Aufgabenlösung. Da die Kriterien in ihrer Gewichtung gegeneinander abgewogen werden müssen, geht es stets um die Suche nach einem für die Situation angemessenen Kompromiss. Daher liegt hier ein Konzept der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben vor. Das Beispiel zeigt auch, dass es in der Arbeitswelt nicht um „richtige“ oder „falsche“ Produkte, Prozesse und Lösungen von Arbeitsaufträgen geht, sondern stets um das möglichst kluge Ausschöpfen des jeweils gegebenen Lösungs- bzw. Gestaltungsspielraums. Insofern basiert berufliche Kompetenz prinzipiell auf dem Konzept der *Gestaltungskompetenz*.

1. Das der beruflichen Handlungs- und Gestaltungskompetenz zugrunde liegende Wissen wird als *Arbeitsprozesswissen* bezeichnet. Dieses umfasst zunächst das *handlungsleitende Wissen* (*Know that*). Je nach Arbeitsaufgabe und Beruf schließt das handlungsleitende Wissen auch das *implizite Wissen* (tacit knowledge) ein, das zwar im Arbeitsprozess und als konkretes berufliches Handeln seinen Ausdruck findet und beobachtet werden kann, das sich jedoch der sprachlichen Darstellung weitgehend entzieht. Immer dann, wenn es um Aspekte des praktischen Wissens geht (RAUNER 2004), kommt auch das implizite Wissen ins Spiel. So kann sehr häufig eine Fähigkeit, die auf Geschicklichkeit beruht, zwar beobachtet und beschrieben, nicht jedoch als Ausdruck expliziten Wissens erklärt werden.

2. Auf dem *handlungsleitenden Wissen* baut das *handlungserklärende Wissen* (*Know how*) auf. Darunter wird das Wissen verstanden, über das Fachkräfte zur Erklärung einer beruflichen Arbeitssituation verfügen. Wenn der Heizungsmonteur (s. o.) eine Störung einer Heizungsanlage nicht nur beseitigen kann, sondern auch in der Lage ist, den Kunden oder einem Auszubildenden die fachlichen Zusammenhänge der Störung in ihrer Bedeutung einsichtig zu erklären, dann verfügt er auch über handlungserklärendes Wissen. Dies schließt die Fähigkeit des fachsprachlichen Umgangs mit der Arbeitssituation sowie die Anwendung – gegebenenfalls – mathematischer, grafischer und medialer Veranschaulichungen des zu Erklärenden ein.

3. Das höchste Niveau des Arbeitsprozesswissens wird als *handlungsreflektierendes Wissen* (*Know why*) bezeichnet. Es befähigt, die Frage nach dem „Warum so und nicht anders?“ zu beantworten: Dieses Wissen ist notwendig, um zwischen alternativen Lösungsmöglichkeiten situationsbezogen abzuwägen. Dieses Wissen begründet vor allem berufliche Gestaltungskompetenz. Diese schließt die Fähigkeit ein, berufliche Aufgaben und ihre Lösungen dem Kunden, dem Vorgesetzten und den Arbeitskollegen zu kommunizieren, zu reflektieren und z. B. in der Schule im Rahmen von Projekten die Arbeitswirklichkeit auch zu transzendieren. So hatten z. B. die Auszubildenden einer Kfz-Mechatronikerklasse im Rahmen eines Modellversuchs die Aufgabe, einen alternativen TÜV zu entwickeln und zu erproben. Dieses Projekt setzte eine kritische Auseinandersetzung mit gesetzlich geregelten Anforderungen an den etablierten TÜV sowie die Begründung abweichender und ergänzender Standards und Überprüfungsverfahren voraus.

Wissenschaftliches Wissen entspringt dagegen dem hocharbeitsteilig organisierten Wissenschaftssystem. Die zunehmend ausdifferenzierten wissenschaftlichen Disziplinen sind die Quelle für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess

JÜRGEN KLÜVER stützt sich bei seinen Darlegungen zum Besonderen der hochschulischen Bildung gegenüber allen anderen Ausbildungsformen auf die These der wissenschaftsimmanenten Entwicklungslogik. „Darin liege“, so JÜRGEN KLÜVER, „das Besondere der hochschulischen Bildung gegenüber allen anderen Ausbildungsinstitutionen.“ Es gehe in der akademischen Bildung „fundamental um die Erzeugung und die Vermittlung von Wissenschaft. Hochschuldidaktik muss daher vor allem Wissenschaftsdidaktik sein. […]. Das Hochschulcurriculum habe sich daher ‚inhaltlich und strukturell‘ an der Fachsystematik einer Wissenschaftsdisziplin zu orientieren. […]. Es gehe um die „Aneignung der Grundbegriffe, Verfahrensweisen, Theorien und gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Disziplin“ (KLÜVER 1995, 78 f.).

Danach wird das Hochschulcurriculum in einem klassischen universitären Fach nicht auf der Grundlage von Qualifikationsanforderungen an akademisch Qualifizierte entwickelt, die sich aus der professionsbezogenen Qualifikationsforschung ergeben, sondern aus den immanenten Prozessen der Wissenschaftsentwicklung in den wissenschaftlichen Disziplinen. Diese Tradition der Generierung neuen wissenschaftlichen Wissens hat die „Wissensexplosion“, vor allem in den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern hervorgebracht sowie den auf dieser Grundlage basierenden technisch-ökonomisch induzierten gesellschaftlichen Wandel. Um die Risiken, die mit dem hocharbeitsteiligen disziplinären Wissenschaftsprozess gegeben sind (Schwierigkeit bei der Abschätzung von Nebenwirkungen sowie Missbrauch bei der Anwendung disziplinären Wissens), einschätzen zu können, gehört zur Leitidee der modernen Universität die Etablierung eines Systems der Selbstreflexion der Wissenschaft mit den Elementen Philosophie und Metawissenschaften wie der Wissenschaftstheorie und -soziologie. Dieser Faktor des Wissenschaftssystems war als einheitsstiftendes Element gedacht. Er verflüchtigte sich jedoch schon bald im Wettbewerb der Fächer um Anerkennung und Ressourcen. Seither gehört die Übernahme von Verantwortung im Zusammenspiel zwischen

Politik, Wissenschaft und Gesellschaft zu den großen ungelösten gesellschaftlichen Problemen.

Unter der Überschrift „Vertrauen“ als Brücke zwischen Wissenschaft und Politik führt die SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ARBEIT UND TECHNIK (SK) (1988) aus: „Dem hochspezialisierten Wissen der technikvorantreibenden Wissenschaften vermögen inhaltlich nicht einmal die Wissenschaftler untereinander zu folgen. An der Schnittstelle zwischen Politik und Wissenschaft in Form von Beratungsgremien, Kommissionen oder Anhörungen müssen und können Technikvisionäre aus der Wissenschaft den Politikern nur Informationen auf einer vergleichsweise oberflächlichen Plausibilitätsebene vermitteln […]. Politiker übernehmen so die Rolle, etwas formal zu verantworten, das sie weder in den Entstehungsbedingungen noch in den Auswirkungen wissend durchschauen können. Für ‚Vertrauen‘ als zulässige Außenbeziehung zwischen Wissenschaft und Politik gilt als begründetes Kriterium eine unterstellte hohe ‚Selbstkontrolle der Wissenschaft‘“ (SK 1988, 159 f.). Genau darüber aber verfügt ein auf die Generierung *zweckfreien* disziplinären Wissens ausgerichtetes Wissenschaftssystem nicht – allenfalls in der Form von Wissenschaftlern, die an Orten des gesellschaftlichen Wandels außerhalb ihrer Wissenschaften in ihrer Rolle als Wähler oder Mitglied in einer sozialen Bewegung Verantwortung übernehmen, auch für das, was sie in ihrer wissenschaftlichen Arbeit hervorbringen.

Verantwortung kann sich nicht entwickeln, wenn die disziplinäre Wissenschaft als ein Ort zweckfreier Bildung – und damit als ein verantwortungsfreier Raum – definiert wird. Die Idee der zweckfreien Bildung ist ein folgenschwerer Kurzschluss, da es in jeder Bildung darum gehen sollte, die Welt nicht nur zu verstehen, sondern sie mitzugestalten (RAUNER 1988). HOWARD GARDNER hat auf die universelle Bedeutung dieser Leitidee im Zusammenhang der Entwicklung seiner Theorie der multiplen Intelligenz hingewiesen: „Ich möchte, dass meine Kinder die Welt verstehen, aber nicht einfach darum, weil diese Welt faszinierend und der menschliche Geist von Neugier getrieben ist. Ich möchte, dass ihre Erkenntnisse sie in die Lage versetzt, die Welt so zu verändern, dass die Menschen besser darin leben können“ (GARDNER 2002, 217).

Berufliche Gestaltungskompetenz und akademisch-wissenschaftliche Kompetenz lassen sich als die Pole eines dialektischen Spannungsverhältnisses begreifen: Beide Kompetenztypen unterscheiden sich grundlegend voneinander und sie sind zugleich wechselseitig füreinander konstitutiv. Ohne die Assimilation wissenschaftlichen Wissens in die Qualifizierung von Fachkräften würde die Entwicklung des beruflichen Wissens stagnieren und austrocknen. Das gestaltungsorientierte Wissen und die Gestaltungskompetenz der Professionen wäre auf einen Gestaltungsraum verwiesen, der – wenn auch mit einiger Distanz – das einheitsstiftende Element für das Wissenschaftssystem werden könnte, das das Wissenschaftssystem bisher nur rudimentär hervorgebracht hat. Voraussetzung dafür ist jedoch, die Leitidee einer gestaltungsorientierten beruflichen Bildung, die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung (RAUNER 1988; KMK 1991, 1996), auch in der hochschulischen Bildung zu verankern.

3 Eine Architektur paralleler Bildungswege

Die Antwort auf die Akademisierung der Bildung und die damit einhergehende Verberuflichung und schließlich der Trivialisierung der akademischen (hochschulischen) Bildung ist eine *Bildungssystem-Architektur*, die über zwei Eckpfeiler als tragende Säulen verfügt: eine in die Wissenschaftsentwicklung eingebettete Bildung, wie sie in jüngster Zeit beim Wettbewerb der Universitäten um den Status einer „Exzellenzuniversität“ sichtbar wurde. Als Merkmal exzellenter Forschung und Lehre gelten einerseits Graduierten(Doktoranden)programme bzw. -schulen, die auf einem ‚exzellenten Niveau‘ disziplinäres Wissen generieren und dabei die Doktoranden für ihre Fächer wissenschaftlich qualifizieren.

Als ein Gegenpol dazu wurde in der Exzellenzinitiative das Cluster-Konzept – basierend auf der Leitidee der Interdisziplinarität – etabliert. Die Humboldt Universität beschreibt mit ihrer Darstellung des Clusters „Bild, Wissen, Gestaltung – ein interdisziplinäres Labor“, dass sie mit diesem Cluster-Konzept eine paradigmatische Bedeutung für die Universitätsentwicklung verfolgt. In seltener Klarheit formuliert sie das neue Paradigma: „Wissenschaft ist Gestaltung. […]. Gestaltung, ein Paradigma moderner Entwicklungs- und Fertigungsverfahren, rückt von der Peripherie in den Kern der Forschung selbst. […]. Dazu soll ein interdisziplinäres Labor als eine virtuelle und reale Architektur des Wissens aufgebaut werden, an dem Geistes-, Natur- und Technikwissenschaften ebenso wie die Gestaltungsdisziplinen [ein Widerspruch in sich selbst, F. R.] gleichermaßen beteiligt sind. ‚Gestaltung‘ soll darin zum Modellbegriff wissenschaftlicher Tätigkeit werden. Erstmals in der zweihundertjährigen Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin wird damit unter der Mitwirkung von 22 Disziplinen aus zahlreichen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Museen eine ‚integrative wissenschaftliche Plattform‘ entstehen, welche die Universität nachhaltig verändern könnte“ (HUMBOLDT-UNIVERSITÄT 2012).

Damit rückt eine Dimension von Wissenschaft in das Zentrum von Forschung und Lehre, die bereits in den 1980er Jahren von der Bremer Sachverständigenkommission ‚Arbeit und Technik‘ in aller Ausführlichkeit als Grundlage für ein interdisziplinäres Forschungsprogramm entfaltet wurde.

In Kap. 4.2 „Gestaltung als wissenschaftliche Kategorie“ führt die SK unter anderem aus: „Der Begriffe ‚Gestaltung‘ hat einen engen Bezug zu den bildenden Künsten. Trotz der kritischen Aspekte, der Betonung von wiederzugewinnender Zweckrationalität im Sinne sozialverträglicher Technik, verweist der Begriff darauf, dass es immer auch um ein Kunststück, um die Kunstfertigkeit geht, das Gegebene in eine neue gewünschte Form zu bringen, deren genaue Gestalt – und damit der Erfolg des Unterfangens – sich erst im Gestaltungsprozess selbst ergibt.

In diesem Sinne haben Wissenschaft und Forschung ebenso eine beschränkte Funktion, wie sie dies unter dem noch zu entwickelnden Aspekt der Beteiligung von Betroffenen haben. Dennoch wächst die Rolle professioneller Experten bei der Entscheidung über Gestaltungen

in allen gesellschaftlichen Bereichen, besonders bei der Anwendung neuer Technologien“ (SK 1988, 77 f.).

Eine auf Gestaltungskompetenz zielende interdisziplinäre und beteiligungsorientierte Lehre und Forschung bildet zudem Brücken zwischen den akademischen und einem durchgängigen dualen – auf Berufsausbildung und Professionalisierung ausgerichteten – Bildungsweg. Dieser basiert auf der Leitidee der Gestaltungskompetenz: der Befähigung zur holistischen Lösung beruflicher Aufgaben (s. o.). Dies impliziert die Auseinandersetzung mit den in den Gegebenheiten der Arbeitswelt (und der Gesellschaft) inkorporierten Zwecken in sozialer und ökologischer Verantwortung.

Mit einem durchgängigen dualen Bildungsweg neben einem um die Elemente der Interdisziplinarität und Beteiligten erweiterten akademischen würde der Einsicht Rechnung tragen, dass Bildung nicht auf eine verstehende und zweckfreie Bildung begrenzt werden kann, sondern darauf zielen muss, Verstehen, Gestalten und Verantwortung als einen untrennbaren Zusammenhang in jeglicher Bildung zu verankern. In besonderer Weise gilt dies für einen durchgängigen dualen Bildungsweg. Dieser zeichnet sich durch drei charakteristische Merkmale aus:

1. Auf den etablierten Niveaus seiner beruflichen Bildungsgänge (s. Abb. 3) kann durchgängig die Berufsfähigkeit erreicht werden. Die inhaltlichen Verschränkungen des Lernens im Arbeitsprozess bzw. der betrieblichen Personalentwicklung mit der Reflektion der Arbeitserfahrung und der Vermittlung von Arbeitsprozesswissen in den beruflichen (hoch)schulischen Bildungsgängen ermöglicht es, einen Beruf so zu erlernen, dass dieser nach dem Abschluss der Ausbildungsgänge ohne weitere Einarbeitungszeiten in der Praxis ausgeübt werden kann.

2. Die Ausbildung zum Meister bzw. zu einem Bachelor (Professional) und zum Master (Professional) qualifiziert vor allem für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben auf der mittleren und höheren Managementebene. Die Wahrnehmung von Führungsaufgaben z. B. als Abteilungs- oder Betriebsleiter/-in setzt die Fähigkeit der holistischen Aufgabenlösung voraus.

3. Auf der Ebene der Promotionen kann auf diesem Weg eine Lücke geschlossen werden, die durch die an der Tradition der disziplinären Forschung ausgerichteten Forschungsarbeiten der Doktoranden und Doktorandenprogramme entstanden ist: die Erforschung des Zusammenhangswissens und des praktischen Wissens (BENNER 1995; SCHÖN 1983; RECKWITZ 2003; RAUNER 2004).

Die Architektur paralleler Bildungswege, wie sie hier skizziert wird (Abb. 3), kann in der Praxis ihr Bildungs- und Forschungspotenzial nur dann entfalten, wenn die vielfältigen Brücken, die zwischen beiden Bildungswegen bestehen und sich anbieten, genutzt werden. Auf einige dieser Brücken sei hier abschließend hingewiesen.

Das Berufsabitur, wie es in der Schweiz eingeführt wurde, verbindet die duale Berufsausbildung mit dem Erwerb einer berufsbezogenen Hochschulreife. Diese privilegiert für ein Fachhochschulstudium.

Die Gruppe der Auszubildenden, die nach dem Abitur einen Beruf erlernt (17 % in Deutschland), erreicht in den Berufen, für die sich in der Praxis die Hochschulreife als eine informelle Eingangsvoraussetzung eingebürgert hat, mit einiger Wahrscheinlichkeit ein Qualifikationsniveau, das wenigstens dem entspricht, das mit einem inhaltlich verwandten Bachelor-Studiums erreicht werden kann. Hier bietet sich an, Absolventen/-innen dieser dualen Ausbildung zu einschlägigen dualen Masterstudiengängen zuzulassen bzw. Teile der dualen Berufsausbildung auf ein akademisches oder duales Studium anzurechnen.

Das mit der Exzellenzinitiative etablierte Cluster-Konzept nimmt charakteristische Leitideen auf, wie sie hier für einen durchgängigen dualen Bildungsweg begründet wurden. Es liegt nahe, diese Brücke zwischen den Bildungstraditionen auch für die inhaltliche Ausgestaltung der Forschung in den Graduiertenprogrammen zu nutzen. Und diese sowohl für Absolventen/-innen des akademischen als auch des professionsbezogenen Bildungsweges zu öffnen (Abb. 3).

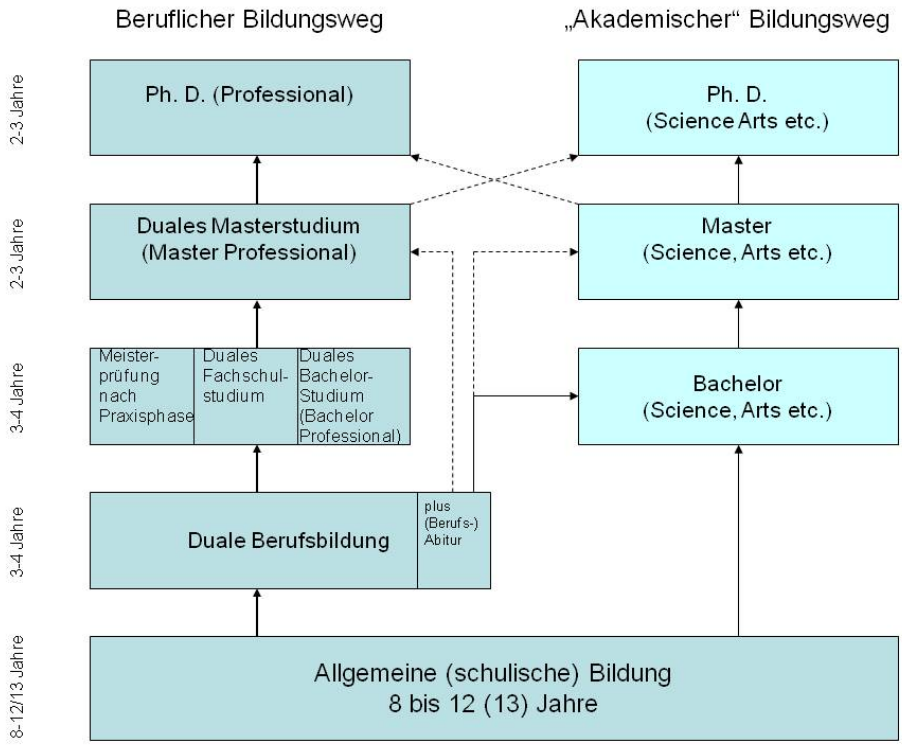


Abb. 3: Architektur paralleler Bildungswege mit einem durchgängigen dualen Bildungsweg (INAP-Memorandum 2012)

Erläuterungen:

Stufe 1 (S2): duale berufliche Erstausbildung

(3-4 Jahre) mit der Option des Erwerbs des Berufsabiturs (nach dem Schweizer Modell)

Stufe 2: tertiäre Bildung

a) 2-3-jährige duale fachschulische Studiengänge, aufbauend auf einer dualen Berufsausbildung bzw. eine einschlägige Berufspraxis
b) berufliche Weiterbildung zum Meister/zur Meisterin
c) ein duales Fachhochschulstudium, aufbauend auf einer dualen Berufsausbildung
d) duale Bachelor-Studiengänge (3-jährig)
   - Bachelor + Meister
   - berufsqualifizierende duale Bachelorstudiengänge (Bachelor-Professional) (nach dem Modell der Dualen Hochschule Baden-Württemberg)

Stufe 3: duale Master-Studiengänge

Die Etablierung dualer Master-Studiengänge für Absolventen der Bildungsgänge der Stufe 2 hat die Qualifizierung höherer Führungskräfte zum Ziel.

Stufe 4: Graduierten-Programme

Auf der Ebene der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Graduierten-Programme) findet der duale Bildungsweg seine Fortsetzung in Doktorandenprogrammen, die auf die Erforschung von Zusammenhangswissen ausgerichtet sind.

4 Fazit

Sowohl die Akademisierung beruflicher Bildung als auch die Verberuflichung der traditionellen akademisch-wissenschaftlichen Bildung sind Entwicklungen, die die Potenziale beider Bildungstraditionen unterminieren. Es konnte gezeigt werden, dass die ‚College-for-All'-Politik vor allem, wenn diese zu einer Erosion beruflicher Bildung hin zu einer Restgröße für Risikogruppen führt, zugleich die Erosion der hochschulischen Bildung verstärkt. Die Expansion hochschulischer Bildung geht mit der Verberuflichung der Ausbildungsgänge und schließlich mit einer darunter angesiedelten Einführung von Kurzzeitkursen („some college"-Kurse) einher. Dagegen birgt eine Architektur paralleler Bildungswege das Potenzial für eine neue Qualität vertikaler Durchlässigkeit und die Realisierung der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung. Zugleich entsteht durch die Etablierung eines durchgängigen dualen Bildungsweges eine neue Dynamik im Zusammenspiel zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Mitgedacht ist ein Konzept moderner Beruflichkeit, eine notwendige Grundlage für die Implementation einer Architektur paralleler Bildungswege. Auch wenn die Hochschulen durch die verfassungsrechtlich verbriefte Freiheit von Forschung und Lehre „geschützt" sind, ist zu erwarten, dass die in den Prozessen der Berufsbildungsplanung entwickelten Berufsbilder eine neue Professionalisierungsdiskussion in der akademischen Bildung auslösen. Dies könnte schließlich zu einer deutlichen Rücknahme der ausgeuferten Spezialisierung der Studiengänge beitragen.

Literatur

BAETHGE M./ SOLGER, H./ WIECK, H. (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. 1. Aufl. (Electronic Ed.) Berlin.

BELL, D. (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft (The Coming of the Industrial Society. A Venture in Social Forecasting, 1973). Frankfurt am Main.

BENNER, P. (1995): Stufen zur Pflegekompetenz. Bern u. a.

BLEDSTEIN, B. (1978): The culture of professionalism: The middle class and the development of higher education in America. New York.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

DEWEY, J. (1916) (1985): Democracy and Education. The Middler Works, 1899–1929, 9, Carbondale Southern Illinois University Press.

ETZ (1987): Elektrotechnische Zeitschrift. Jahrgang 1987. Berlin.

GANTT, H. L. (1910): Work, Wages and Profits. The Engineering Magazine Co. New York.

GARDNER, H. (1991): Abschied vom IQ: die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart. Originalausgabe (1985): Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York.

GARDNER, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart.

GEIGER, R. (2000): The era of multi-purpose colleges in American higher education, 1850–1890. In: GEIGER, R. (Ed.): The American college in the ninetheenth century. Nashville, 127-152.

GRUBB, W. N. (1999): The Subbaccalaureate Labor Market in the United States: Challenges for the School-to-Work Transition. In: HEINZ, W. R. (Eds.): From Education to Work: Cross-National Perspectives. Cambridge, UK, 171-193.

GRUBB, W. N./ LAZERSON, M. (2012): The education gospel and vocationalism in US higher education: triumphs, tribulations, and cautions for other countries. In: BARABASCH, A./ RAUNER, F. (Eds.): Work and Education in America. The Art of Integration, 15, Dordrecht u. a. O.

HARWOOD, J. (2010): Understanding academic drift: On the institutional dynamics of higher technical and professional education. Minerva, 48, H. 4, 413-427.

HELFFERICH, K (1923): Georg von Siemens. Ein Lebensbild aus Deutschlands großer Zeit. Berlin. J. Springer Verlag.

HESSE, H. (1929): Eine Bibliothek der Weltliteratur. Stuttgart 2001.

HESSE, H. (1986): Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne. 19. Aufl. Frankfurt am Main.

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT (2012): Ein interdisziplinäres Labor. Online: http://www.interdisciplinary-laboratory.hu-berlin.de/ (28-08-2012).

INAP-Memorandum (2012): Architektur einer modernen Lehrlingsausbildung. Standards für Gestaltung, Organisation und Steuerung. INAP-Kommission „Architecture Apprenticeship" April 2012. The International Network on Innovative Apprenticeship. Online: http://www.na-bibb.de/service/presse/news/standards_zur_dualen_ausbildung.html (12-11-12)

KLÜVER, J. (1995): Hochschule und Wissenschaftssystem. In: HUBER, L (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Bd. 10. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Dresden.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 1991: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.3.1991. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 7, 590-593.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 1996: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KOM/2004/0317: EU-Richtlinien über die Anerkennung von Berufsqualifikation. Online: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004PC0317:DE:NOT (15-08-2012).

LITT, T. (1947): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden.

MÜLLER, N. (2009): Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich, In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 42-46.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2008): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2011): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/pm_20110913-117_lang.pdf (22-08-2012).

RAUNER, F. (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: HEIDEGGER, G./ GERDS, P./ WEISENBACH, K. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – Ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt am Main, New York, 32-51.

RAUNER, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Reihe: ITB-Forschungsberichte, Nr. 14. Universität Bremen.

RAUNER, F. (1987): Elektrotechnik Grundbildung. Überlegungen zur Techniklehre im Schwerpunkt Elektrotechnik der Kollegschule. 2. Aufl. Soest.

RECKWITZ, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, H. 4, August 2003, 282-301.

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ARBEIT UND TECHNIK (1988): Arbeit und Technik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Endbericht der Bremer Sachverständigenkommission „Arbeit und Technik“ des Senators für Bildung, Wissenschaft und Kunst der Freien Hansestadt Bremen. Bonn.

SCHÖN, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. USA.

SCHULMEISTER, R./ METZGER, C. (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster u. a.

SPRANGER, E. (1923): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: KNOLL, J. H. (Hrsg.): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“ (1965). Heidelberg, 8-23.

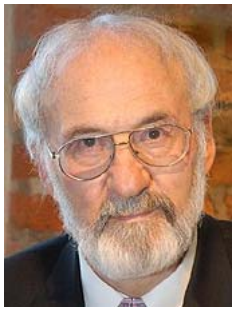
SULLIVAN, W. (1995): Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America. New York.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

RAUNER, F. (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor



Prof. Dr. FELIX RAUNER

Forschungsgruppe I:BB, Universität Bremen

Leobener Straße/NW 2, 28359 Bremen

E-mail: rauner (at) uni-bremen.de

Homepage: www.ibb.uni-bremen.de

Martin MAYERL
(Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien)

Die „Berufsmatura“ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@

www.bwpat.de

ABSTRACT (MAYERL 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf

Der wichtigste nicht-traditionelle Hochschulzugang stellt in Österreich die Berufsreifeprüfung dar. Vor dem Hintergrund bekannter Forderungen (soziale Durchlässigkeit, Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung) wurde 2008 für Lehrlinge das Ausbildungsmodell „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ geschaffen, das parallel zur dualen Ausbildung die kostenlose Absolvierung der Berufsreifeprüfung ermöglicht. Die aktuellen TeilnehmerInnenzahlen belegen die hohe Akzeptanz dieser Ausbildungsoption bei den Lehrlingen.

Im vorliegenden Beitrag werden die bildungspolitischen Begründungslinien der Durchlässigkeitsdebatte zwischen beruflicher und tertiärer Bildung im Kontext des Ausbildungsmodells „Berufsmatura“ eingehend diskutiert. Daran anschließend wird auf die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden dieses Ausbildungsmodells in zweifacher Weise eingegangen:

Erstens werden die bisher absolvierten Bildungswege der TeilnehmerInnen und ihre Lehrberufe dargestellt. Welche Zielgruppen werden von der Berufsmatura besonders angesprochen? Dabei werden die Bildungsverläufe der TeilnehmerInnen dieses Ausbildungsmodells denjenigen der „normalen“ Lehrlinge gegenübergestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrlinge mit wechselhaften Bildungsverläufen („UmsteigerInnen“) und bestimmten Lehrberufsgruppen überproportional vertreten sind. Zweitens wird auf die Motive und Erwartungen der Lehrlinge, die mit dem Erwerb der Berufsreifeprüfung und der Zugangsmöglichkeit zum tertiären Bildungssektor verbunden sind, fokussiert. Es wird deutlich, dass für die Lernenden vor allem arbeitsmarkt- bzw. karrierebezogene Motive dominant sind.

Die Grundlage der empirischen Datenanalyse bildet eine 2012 eigens durchgeführte Evaluierung, dessen Kernstück eine Befragung von TeilnehmerInnen dieses Ausbildungsmodells (n=2443) darstellt.

The professional baccalaureate certificate (Berufsmatura in Austria) as a model for the increase of the permeability between vocational and tertiary education in Austria? Individual educational pathways and motives of participants

The most important non-traditional access to higher education in Austria is the professional baccalaureate certificate. Against the background of well-known demands (social permeability, increase in the attractiveness of vocational education) the educational model “professional baccalaureate certificate: apprenticeship with vocational school-leaving qualification” was created for apprentices in 2008, which makes it possible for them to complete the professional baccalaureate certificate parallel to the dual system of education and training, at no extra cost. The current participant numbers are proof of the high level of acceptance of this training option amongst the apprentices.

In this paper the educational and political justifications of the permeability debate between vocational and tertiary education in the context of the educational model of the “professional baccalaureate certificate” are discussed in detail. Following this, the paper examines the individual perspectives of the participants in this educational model in a two-fold way:

Firstly, the educational pathways completed by the participants thus far and their professions are presented. Which target groups are particularly addressed by the professional baccalaureate certificate? In the process, the educational pathways of the participants in this educational model are contrasted with those of the 'normal' apprentices. The results show that apprentices with changeable educational pathways (those who switch courses) and particular vocational groups are over-represented. Secondly, there is a focus on the motives and expectations of the apprentices, which are connected with achieving the vocational school-leaving qualification and the possibility of accessing the tertiary educational sector. It becomes clear that, for the learners, labour market and career-related motives are particularly dominant.

The foundation of the empirical data analysis is an evaluation which was carried out in 2012, the focus of which was a survey of participants in this educational model (n=2443).

MARTIN MAYERL (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien)

Die „Berufsmatura“ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen

1 Einleitung

Der Begriff „Durchlässigkeit“ ist in den letzten Jahren – angetrieben durch internationale Benchmarks und Vergleichsstudien (beispielsweise OECD, PISA) – zunehmend ins Zentrum gerückt, wenn es um die kritische Hinterfragung nationaler Bildungssysteme geht. Auch in der Agenda „Lebenslanges Lernen“ der EU nimmt die Forderung zur Erhöhung der Durchlässigkeit innerhalb und zwischen nationalen Bildungssystemen einen zentralen Stellenwert ein (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010). Vor diesem Hintergrund wurde in Österreich die „Berufsmatura“ mit dem Ziel implementiert, die berufliche und tertiäre Bildung durchlässiger zu gestalten.

In Österreich verfügt ein großer Teil der Personen mit Berufsabschluss über keine (allgemeine) Hochschulberechtigung und ist somit von tertiären Bildungsangeboten ausgeschlossen. Um dieser Gruppe die Option zu eröffnen, über den „zweiten Bildungsweg“[1] eine allgemeine Hochschulberechtigung zu erwerben, wurde vor 15 Jahren die Berufsreifeprüfung eingeführt. Aufgrund der positiven Erfahrungen (vgl. KLIMMER/ SCHLÖGL 2006) wurde 2008 diese Qualifikationsmöglichkeit für Lehrlinge in der dualen Berufsausbildung erweitert und das Förderprogramm „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ eingerichtet. Damit wird den Lehrlingen erstmals eine Bildungsoption angeboten, die parallel zur dualen Berufsausbildung den Erwerb einer allgemeinen Hochschulberechtigung ermöglicht.

Ziel dieses Beitrags ist es, Aspekte der Durchlässigkeit zwischen der dualen Berufsausbildung und der tertiären Bildung im Kontext der „Berufsmatura“ zu diskutieren. Nach einem Überblick über das österreichische Hochschulberechtigungssystem rückt die Darstellung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse aus einer erstmalig durchgeführten Evaluierung (vgl. SCHLÖGL et al. 2012) in den Fokus: (1) Welche Lehrberufe üben die TeilnehmerInnen der Berufsmatura aus? (2) Welche individuellen Bildungswege haben die TeilnehmerInnen vor der Berufsmatura absolviert? (3) Welche Motive haben zur Teilnahme geführt und welche Erwartungen werden mit dem Erwerb der Berufsmatura verbunden?

[1] Mit dem Begriff „zweiter Bildungsweg“ wird in Österreich das Nachholen eines Bildungsabschlusses im Erwachsenenalter bezeichnet. Beispiele dafür sind das Nachholen eines Pflichtschulabschlusses, der Erwerb einer Studienberechtigung, die Ablegung einer Externistenreifeprüfung, die Absolvierung eines berufsbegleitenden Bildungsganges in der Sekundarstufe II.

2 Berufsbildung und Hochschulzugang in Österreich

2.1 Allgemein- und berufsbildende Differenzierung im österreichischen Bildungswesen

Das österreichische Bildungswesen stellt verschiedene Möglichkeiten und Wege bereit, um von der sekundären zur tertiären Stufe des Bildungswesens übertreten zu können, genauer um eine allgemeine Hochschulberechtigung zu erwerben. Nach Absolvierung der Pflichtschulphase stehen grundsätzlich zwei weiterführende Bildungsoptionen offen: Erstens, die allgemeinbildende Option (Allgemeinbildende höhere Schulen, kurz: AHS), die zum Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife durch die Reifeprüfung (Matura) führt. Zweitens kann aus einer Mehrzahl von berufsbildenden Optionen ausgewählt werden. Einerseits gibt es vollschulische berufliche Ausbildungsvarianten in Form von berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Andererseits gibt es die Möglichkeit, eine duale Ausbildung (Lehrausbildung) zu absolvieren. Innerhalb der berufsbildenden Ausbildungsoptionen in der Sekundarstufe II führt einzig die BHS zur Reifeprüfung (Matura) und damit zu einer allgemeinen Hochschulberechtigung (mehr dazu in Kapitel 2.2).

Die berufsbildende Ausbildungsoption dominiert im österreichischen Bildungswesen: 71% der SchülerInnen in der Sekundarstufe II durchlaufen einen berufsbildenden Bildungsgang und 23% eine allgemeinbildende höhere Schule (OECD 2011, Berichtszeitraum 2009). Je nach Bildungswegentscheidung sind damit differenzierte Anschlussberechtigungen nach der Sekundarstufe II gegeben.

In den letzten 10 Jahren hat sich ein gut dokumentierter Forschungsstand über die soziale Ungleichheit im österreichischen Bildungswesen angesammelt, der sich auf verschiedenste Datenquellen (wie Mikrozensus, europäische Haushaltspanel, PISA, PIRLS) stützt (zur Übersicht vgl. BACHER 2008, 529ff.). Die Forschungslage zeichnet einen klaren Befund im Hinblick auf die soziale Selektivität des Bildungswesens: Die Bildungschancen werden in hohem Maße von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern bestimmt. Je höher die Schichtzugehörigkeit der Eltern, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder einen höheren Bildungsabschluss erreichen. (vgl. BACHER 2008; vgl. LACHMAYR/ ROTHMÜLLER 2009). Diese schichtspezifischen Effekte auf die Bildungswegentscheidung können sowohl an der Schnittstelle Primarstufe/Sekundarstufe I als auch an der Schnittstelle Sekundarstufe I/Sekundarstufe II nachgewiesen werden. Die Studie von LACHMAYR/ ROTHMÜLLER (2009) hebt hervor, dass die Bildungswegentscheidungen, die an den Schnittstellen getroffen werden müssen, stark mit den Bildungsaspirationen der Eltern (und damit der sozialen Herkunft) korrelieren. Bei SchülerInnen in maturaführenden Schulen sind die Bildungsaspirationen der Eltern deutlich höher als bei nicht-maturaführenden Schulen. Auch die OECD (2011) stellt fest, dass Österreich ein Bildungswesen hat, in dem die Bildungschancen überdurchschnittlich stark vom sozioökonomischen Hintergrund abhängig sind.

Die Ursachen für die soziale Selektivität des Bildungssystems sind jedoch im Rahmen der Ungleichheitsforschung (noch) nicht vollständig geklärt und dürften mit einem komplexen

Zusammenwirken von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen (Makro- und Mesoebene) einhergehen. In der Literatur wird häufig auf die Wirkung von Systemfaktoren wie Struktur des Bildungswesens, Schulsystem, schulische Rahmenbedingungen in den konkreten Lernsituationen hingewiesen (vgl. BACHER 2008). So wird dargelegt, dass mit zunehmendem Erstselektionsalter im Bildungswesen die Bildungsungleichheit im internationalen Vergleich tendenziell sinkt (vgl. SCHÜTZ/ WÖßMANN 2005). In Österreich liegt das Erstselektionsalter (Schnittstelle Primarstufe/Sekundarstufe I) sehr früh bei 10 Jahren, die zweite Selektion (Sekundarstufe I/II) erfolgt bereits mit 14 Jahren. An der ersten Schnittstelle im Bildungswesen werden bereits weitreichende Entscheidungen getroffen, die den weiteren Bildungsverlauf vorzeichnen (vgl. THONHAUSER/ POINTINGER 2008). Die Wahrscheinlichkeit im Anschluss an die Hauptschule eine maturaführende Schule zu besuchen, ist geringer als beim Besuch einer AHS-Unterstufe (vgl. BACHER 2008). „Die deutliche Verschiebung zugunsten des höheren sozialen Status in der AHS-Unterstufe nach der ersten Schnittstelle nach der Volksschule kann in späterer Folge an den weiteren Schnittstellen von alternativen Bildungswegen nicht mehr kompensiert werden, ja sie verstärkt sich sogar“ (SCHLÖGL 2007, 122). SCHLÖGL (2007, 123) sieht neben der sozialen Ungleichheit auch eine strukturelle Chancenungleichheit, die auf „formale Aspekte der vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems“ zurückzuführen ist. Im Hinblick auf die vertikale Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und tertiären Bildung hat die Selektion an den Schnittstellen, bedingt durch das differenzierte Hochschulberechtigungssystem, folglich Auswirkungen auf die Zugangsberechtigungen zum tertiären Bildungssektor.

2.2 Das Hochschulberechtigungssystem

Das tertiäre Bildungssystem teilt sich institutionell in zwei zentrale Bereiche, die mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielsetzungen verbunden sind. Hierbei wird das Verhältnis zwischen „Berufsbildung“, „Wissenschaft“ und „beruflicher Praxis“ als zentrales Unterscheidungskriterium für das Aufgabenprofil herangezogen. Die Aufgaben der Universitäten beziehen sich auf die Bereitstellung einer wissenschaftlichen Berufsvorbildung, der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern sowie die Ausbildung von wissenschaftlichen Fähigkeiten bis zur höchsten Stufe (vgl. §3 UG). Die Ausrichtung der Fachhochschulen erfolgt hinblicklich einer praxisbezogenen, wissenschaftlich-fundierten Berufsausbildung auf Hochschulniveau (vgl. §3 FHStG). Zudem wurde kürzlich die Pädagogische Hochschule eingeführt, die die Lehrerausbildung auf ein akademisches Niveau (Bachelor) anhebt.

Um an eine Universität oder Fachhochschule zugelassen zu werden, ist generell eine allgemeine Universitätsreife nachzuweisen (§34 UG), die durch ein Reife- und Diplomprüfungszeugnis (abgelegt an einer AHS oder BHS), ein Berufsreifeprüfungszeugnis, ein Zeugnis für die Zuerkennung der Studienberechtigung für ein bestimmtes Studium (Studienberechtigungsprüfung) oder durch sonstige Abschlüsse (z.B. ausländisches Zeugnisse, mind. 3-jähriges Studium an postsekundären Einrichtungen wie Kollegs und Akademien) nachgewiesen werden kann. Neben dem klassischen Weg zur Erlangung eines Reifeprüfungszeugnisses an

einer schulischen höheren Bildungseinrichtung (AHS, BHS) gibt es die Möglichkeit eine Hochschulberechtigung durch die Berufsreifeprüfung oder die Studienberechtigungsprüfung zu erwerben, wobei sich diese beiden Optionen hinsichtlich ihres Charakters deutlich voneinander unterscheiden. Während die Studienberechtigungsprüfung (SBP) bereits 1939 eingeführt wurde (vgl. SCHLÖGL 2007), blickt die Berufsreifeprüfung auf eine vergleichsweise junge bildungspolitische Geschichte zurück. Das Berufsreifeprüfungsgesetz (BrPG) ist 1997 in Kraft getreten und hat bereits zahlreiche Novellen erfahren.

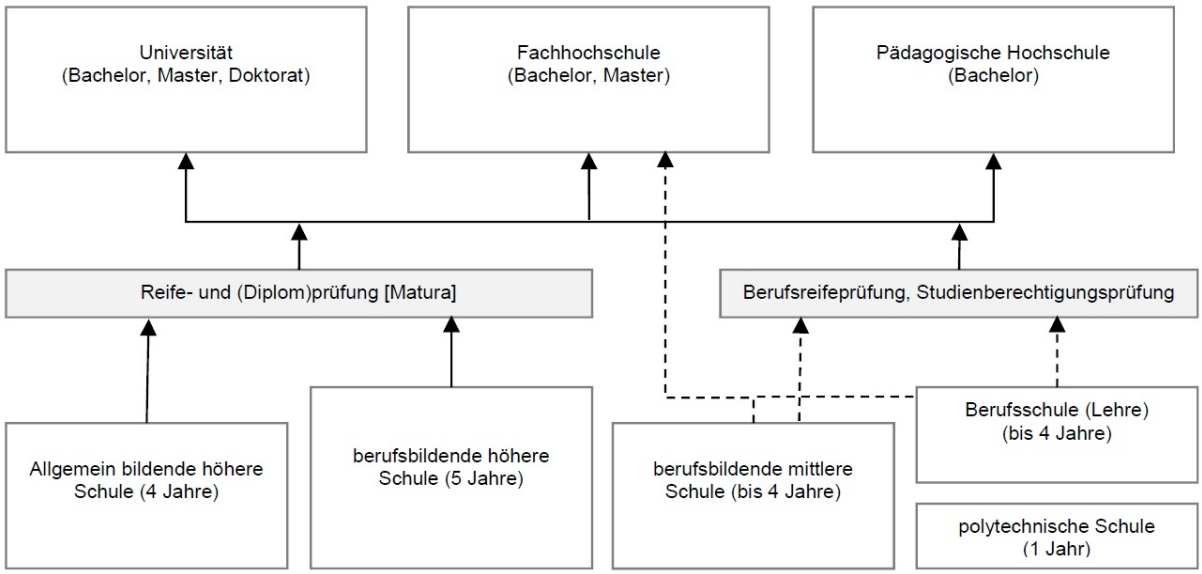


Abb. 1: Hochschulberechtigungssystem in Österreich
(Darstellung angelehnt an: BMWF/ BMUKK (2012). http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19002/bildungssystem_grafik.pdf (12-09-2012); Universitätslehrgänge bzw. postgraduale Lehrgänge wurden in der Darstellung nicht berücksichtigt.)

Die Zielgruppe der SBP stellen jene Personen dar, die bisher keine Form der Reifeprüfung erworben haben, aber ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung anstreben. Die SBP wird für eine bestimmte Studienrichtungsgruppe abgelegt, die folglich zur Zulassung aller dieser Gruppe umfassenden Studienrichtungen berechtigt. Mit der SBP wird daher nur eine eingeschränkte Studienberechtigung erworben. Die BRP stellt – im Gegensatz zur SBP – für sich bereits einen Qualifikationsabschluss dar (vgl. MEUSBURGER/ STAUBMANN 2010) und berechtigt zum allgemeinen Hochschulzugang (eine genauere Beschreibung der Grundcharakteristik der BRP folgt in Kapitel 3). Eine Besonderheit hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen weisen die Fachhochschulen auf: Neben den oben genannten Voraussetzungen können auch einschlägige berufliche Qualifikationen als fachliche Zulassungsvoraussetzungen zur Fachhochschule in Verbindung mit zu absolvierenden Zusatzprüfungen anerkannt werden (vgl. §4 Abs. 4, 7 und 8 FHStG; SCHLÖGL 2007, 127f.).

Die Zulassungsstatistik an Universitäten und Fachhochschulen für das Studienjahr 2011/2012zeigt, dass die Reifeprüfung mit 83% an Universitäten und 85% an Fachhochschulen die dominierende qualifikatorische Zugangsvoraussetzung im Hochschulwesen dar-

stellt. Auch wird deutlich, dass die beiden tertiären Bildungseinrichtungen unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. 33% der erstzugelassenen Studierenden an Universitäten absolvierten eine BHS, während dieser Anteil bei den Fachhochschulen 51% beträgt. Hingegen haben nur 3,5% der Erstzugelassenen an Universitäten eine Berufsreifeprüfung erworben, dieser Anteil ist mit 6,7% an Fachhochschulen etwa doppelt so hoch.

Tabelle 1: **Erstzugelassene inländische Studierende an öffentlichen Universitäten bzw. erstmalig aufgenommene Studierende an Fachhochschulen im Studienjahr 2011/2012 nach Vorbildung**

Vorbildung	**Universität**		**Fachhochschule**	
	absolut	relativ	absolut	relativ
Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)	13255	50,1%	4645	33,9%
Berufsbildende höhere Schule (BHS)	8766	33,1%	7012	51,1%
		83,2%		***85,0%***
Berufsreifeprüfung	940	3,5%	926	6,7%
Studienberechtigungsprüfung	72	0,3%	208	1,5%
Externistenreifeprüfung	117	0,4%	58	0,4%
		4,2%		***8,6%***
Sonstige (berufsbildende Akademie, postsekundäre Ausbildung, Reifeprüfung Ausland, andere, unbekannt)	3331	12,6%	870	6,3%
	26481	100%	13719	100,0%

Quelle: Statistik Austria, Datenbankabfrage Hochschulstatistik (03.09.2012), eigene Berechnungen

Die SBP verliert als Zugangsvoraussetzung stark an Bedeutung (vgl. LACHMAYR 2010, 157). Es ist anzunehmen, dass die SBP von der BRP verdrängt wurde (vgl. SCHLÖGL 2007, 124). Insgesamt heben die Statistiken eine starke Dominanz der Reifeprüfung (abgelegt an einer AHS oder BHS) als „klassische“ Zugangsvoraussetzung hervor. Die „nicht-klassischen“ Zugangswege (BRP,SBP, Externistenreifeprüfung) zur tertiären Bildung haben nach wie vor nur einen geringen Stellenwert. Personen, die eine berufliche Ausbildung – mit Ausnahme der BHS – absolviert haben, bleibt der Zugang zur Hochschule aufgrund der fehlenden Hochschulberechtigung verwehrt bzw. entschließen sich diese in weiterer Folge weniger oft, eine Hochschulberechtigung über den „nicht-klassischen“ Weg zu erwerben und folglich ein Studium aufzunehmen.

3 Die „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“: Eine Sonderform der Berufsreifeprüfung

In diesem Kapitel wird die Grundkonzeption der „Berufsmatura“ beschrieben, die in der gegenwärtigen Form eine schwer durchschaubare Konstruktion hinblicklich der rechtlichen Grundlagen als auch der organisatorischen Umsetzung angenommen hat. Rechtlich ist die „Berufsmatura“ eine Berufsreifeprüfung, die im Rahmen des Förderprogramms „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ des BMUKK (2008) als ein Ausbildungsmodell für Lehrlinge beworben wird.

3.1 Die Berufsreifeprüfung

Das Berufsreifeprüfungsgesetz (BrPG) ist 1997 in Kraft getreten und ermöglicht Personen mit einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung eine Hochschulberechtigung über den „zweiten Bildungsweg“ zu erwerben. Die gesetzliche definierte Hauptzielgruppe der BRP sind AbsolventInnen von dualen Berufsausbildungen, berufsbildenden mittleren Schulen, Gesundheits- und Krankenschulen und Personen mit abgelegter Meisterprüfung (sonstige Zielgruppen siehe §1 Abs. 1 BrPG). Die BRP ist eine Form der Externistenprüfung (nach §42 SchUG), ist rechtlich gleichwertig zur Reifeprüfung und berechtigt zum allgemeinen Hochschulzugang. Zusätzlich werden Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung an (privaten) Einrichtungen der Erwachsenenbildung vom Bildungsministerium als geeignet anerkannt, wenn die Inhalte der (kompetenzbasierten) Berufsreifeprüfungscurricularverordnung (BRPCV) entsprechen (§8 BrPG). Für den Erwerb des BRP-Zeugnisses müssen vier Teilprüfungen in drei allgemeinbildenden Fächern (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache) und einem berufsfeldbezogenen Fach abgelegt werden. Absolviert werden können die Teilprüfungen an höheren Schulen und an akkreditierten Erwachsenenbildungseinrichtungen, wobei zumindest eine Teilprüfung an einer höheren Schule absolviert werden muss. Aufgrund des Charakters der Externistenprüfung ist zu bemerken, dass die Vorbereitungsphase (erfolgt in der Praxis meist in Vorbereitungslehrgängen, ist jedoch auch im Selbststudium möglich) und die Ablegung der 4 Teilprüfungen zur BRP voneinander zu trennen sind, d. h. der Lernprozess und der Prüfungsprozess sind voneinander getrennt. (vgl. KLIMMER 2009)

SCHLÖGL (2007, 126) hebt hervor, dass die bildungspolitische Zielrichtung der BRP vor allem darin besteht, „Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf dem zweiten Bildungsweg die Ablegung der Reifeprüfung zu ermöglichen, und zwar unter Anerkennung der jeweiligen beruflichen Qualifikationen, die zuvor erworben wurden.“ Die Anerkennung der beruflichen Qualifikationen erfolgt dadurch, dass Personen mit einem beruflichen Abschluss eine Reifeprüfung nachholen können, ohne jedoch die Curricula der höheren Schulen vollständig durchlaufen zu müssen (vgl. ARCHAN/ SCHLÖGL 2007, 8). Die bildungspolitische Innovation besteht daher darin, eine allgemeine Hochschulberechtigung auch weitgehend außerhalb des öffentlichen Bildungswesens erwerben zu können. Der Großteil der BRP-AbsolventInnen legt die BRP im Rahmen von Lehrgängen zur Berufsreifeprüfung an akkreditierten privaten Bildungseinrichtungen ab (vgl. KLIMMER/ SCHLÖGL 2006). Die Teilnahme an den Vorbereitungslehrgängen und die Ablegung der Teilprüfungen ist gebührenpflichtig (durchschnittlich 3.081,82 Euro im Wintersemester 2005/06; siehe KLIMMER/ SCHLÖGL 2006).

3.2 Die „Berufsmatura“ als eine Sonderform der Berufsreifeprüfung

In der ursprünglichen Konzeption der BRP (bis 2008) stellte eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung die Grundvoraussetzung zur Zulassung an die BRP dar. Dadurch waren die sich in Erstausbildung befindlichen Personen von der BRP grundsätzlich ausgeschlossen (vgl. ARCHAN/ SCHLÖGL 2007, 27). Aufgrund eindringlicher bildungspolitischer Forderungen, den Hochschulzugang für AbsolventInnen einer dualen Berufsausbildung durchlässiger zu

gestalten, wurde 2008 eine Novelle zum Berufsreifeprüfungsgesetz beschlossen. Mit der Novelle wurde es nun möglich, bereits drei von vier Teilprüfungen vor dem Abschluss einer dualen Ausbildung, d. h. während der Lehrzeit, abzulegen. Jedoch darf die letzte Teilprüfung nicht vor Vollendung des 19. Lebensjahres und vor der Lehrabschlussprüfung absolviert werden.

Auf Basis dieser gesetzlichen Rahmenbedingungen (BrPG) wurde vom BMUKK (2008) ein Förderprogramm mit dem Titel „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ eingerichtet. Im Rahmen dieses Förderprogramms wurden Finanzierungsvereinbarungen (Fördervertrag) zwischen den Trägerorganisationen und dem Ministerium getroffen, um den Lehrlingen einen kostenlosen Besuch der Vorbereitungslehrgänge zur BRP anzubieten. Organisiert und durchgeführt werden diese Lehrgänge vorwiegend von akkreditierten Erwachsenenbildungseinrichtungen (wie Berufsförderungsinstitut, Wirtschaftsförderungsinstitut, Volkshochschulen, etc.). Damit weitgehend einheitliche Rahmenbedingungen für alle Lehrlinge in Österreich geschaffen werden, wurden im Fördervertrag Eckpunkte zur Qualitätssicherung festgelegt, die über das Berufsreifeprüfungsgesetz hinausgehen und eine zielgruppenadäquate Umsetzung garantieren sollen, jedoch Spielraum für regionale Erfordernisse und Gegebenheiten bieten soll (mehr dazu in den Richtlinien des BMUKK 2008 und SCHLÖGL et al. 2012). Es ist aber festzustellen, dass es zu erheblichen Unterschieden bei der praktischen Implementierung vor allem hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen in den Bundesländern gekommen ist (vgl. SCHLÖGL et al. 2012).

Die bildungspolitischen Innovationen beziehen sich darauf, dass Lehrlinge nun bereits in der Erstausbildungsphase die BRP (mit allgemeiner Hochschulberechtigung) erwerben können, wobei die BRP größtenteils an nicht-öffentlichen, also privaten Bildungseinrichtungen abgelegt wird. Es erfolgt jedoch keine systematische Integration der Berufsmatura in die „gleichzeitig“ laufende duale Ausbildung, diese stellen vielmehr parallel, voneinander unabhängige Qualifizierungsprozesse dar. Vor dem Hintergrund der Durchlässigkeitsdebatte ist zudem relevant, dass im Ausbildungsmodell „Berufsmatura“ keine Gebühren für die Teilnahme an den Vorbereitungslehrgängen und der Prüfungen anfallen sowie kostenlose Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Somit wird ein finanziell niederschwelliger Zugang für alle Lehrlinge zur BRP gewährleistet.

Die offiziellen bildungspolitischen Zielsetzungen der „Berufsmatura“ von Seiten des BMUKK lauten (vgl. BMUKK 2008): (1) Die soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit einer dualen Ausbildung an die höhere Bildung soll erhöht werden. (2) Es sollen verstärkt leistungsfähige Jugendliche für eine duale Ausbildung gewonnen werden. (3) Die Zahl der Abgänger der Sekundarstufe II mit einer Reife- und Diplomprüfung und damit der Personen mit Hochschulberechtigung soll gesteigert werden.

3.3 Aspekte zur Durchlässigkeit im Kontext der Berufsmatura

Angetrieben durch die Europäische Bildungspolitik ist die Forderung nach erhöhter Durchlässigkeit im Kontext des „Lebenslangen Lernens“ und des Europäischen Qualifikationsrah-

mens in den letzten Jahren zu einem Schlagwort in den nationalen und internationalen bildungspolitischen Debatten geworden. Der Dreh- und Angelpunkt in den Diskussionen stellt dabei die Herstellung von Anschlussmöglichkeiten zwischen allen Ebenen in vertikaler und horizontaler Hinsicht eines nationalen Bildungssystems dar. International stehen die Übergangsmöglichkeiten zwischen nationalen Bildungssystemen im Vordergrund. So wurde 2010 im Kommuniqué von Brügge zur verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung wiederholt die Zielsetzung festgehalten: „flexible Übergänge zwischen beruflicher Bildung, allgemeiner Bildung und Hochschulbildung fördern und die Durchlässigkeit verbessern, indem die Verbindungen zwischen diesen Bereichen verstärkt werden“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010).

FROMMBERGER (2009) hebt vier Begründungslinien für die Erhöhung der Durchlässigkeit hervor: (1) Bildungszertifikate und Berechtigungsstrukturen (2) Chancengleichheit und Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (3) Facharbeitermangel und Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung (4) International-vergleichbares Benchmarking und Europäische Berufsbildungspolitik. Im Folgenden werden diese vier Begründungslinien im Kontext der bildungspolitischen Zielsetzungen des Ausbildungsmodells „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ diskutiert.

(1) Die Bildungsabschlüsse sind in Österreich stark an ein differenziertes Berechtigungssystem gekoppelt. Bisher war es für AbsolventInnen einer dualen Ausbildung nur über den „zweiten“ Bildungsweg möglich, eine allgemeine Hochschulberechtigung zu erlangen bzw. nachzuholen. Die Einführung der BRP im Jahr 1997 stellte bereits in der ursprünglichen Form eine signifikante Verbesserung der formalrechtlichen Möglichkeiten und des Bildungsangebotes für diese Gruppe dar (vgl. KLIMMER/ SCHLÖGL 2006). Zwar hat die BRP die SBP als Studienzulassungsvoraussetzung weitgehend verdrängt, jedoch ist der Anteil der Studierenden mit Vorbildung BRP nach wie vor sehr gering (vgl. LACHMAYR 2011). Mit dem Ausbildungsmodell „Berufsmatura“ wurde nun 2008 erstmals für Lehrlinge die Option geschaffen, eine Hochschulberechtigung gleichzeitig zur dualen Ausbildung zu erwerben. Die „Gleichzeitigkeit“ ist im Hinblick auf eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs für AbsolventInnen einer dualen Berufsbildung als eine positive bildungspolitische Neuerung zu bewerten, die die (formalrechtlichen) Übergangsmöglichkeiten zwischen der beruflichen und tertiären Bildung weiter verbessert.

(2) Im österreichischen Bildungswesen ist ein stark ausdifferenziertes berufsbildendes Bildungswesen verankert, dessen Wurzeln in der Mitte des 19.Jahrhunderts liegen (vgl. SCHERMAIR 2001). Die Trennung zwischen Allgemeinbildung und (schulischer) Berufsbildung war in Österreich nie so ausgeprägt wie in anderen Ländern. Dies lässt sich unter anderem daran ablesen, dass die Curricula der berufsbildenden Schulen von jeher stark von allgemeinbildenden Unterrichtsfächern mitbestimmt sind (vgl. SCHERMAIR 2001, 76ff.). Eine Übergangsmöglichkeit zwischen der dualen Berufsausbildung und der tertiären Bildung war lange nur sehr eingeschränkt durch die Studienberechtigungsprüfung gegeben (vgl. SCHLÖGL 2007, 123). Erst durch die

bildungspolitischen Innovationen in den 1990er Jahren (Berufsreifeprüfung und Einrichtung von Fachhochschulen) wurde gezielt versucht, einen verbesserten Anschluss des dualen Ausbildungssystems zur höheren Bildung herzustellen (vgl. GRUBER 2004). Mit der Berufsmatura wird dieser Ansatz nun fortgeführt und so ein weiterer Schritt zur Herstellung der Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung gesetzt. Die Lehrlinge müssen unter Anerkennung der beruflichen Ausbildungsinhalte nicht die vollständigen Curricula der höheren Schulen durchlaufen, sondern nur einen eingeschränkten Fächerkanon (drei allgemeinbildende und eine berufsbezogene Teilprüfung) absolvieren. Eng damit verknüpft ist auch die Einlösung der Forderung nach einer Erhöhung der individuellen sozialen Mobilität durch die Herstellung von individueller und struktureller Chancengleichheit (vgl. SCHLÖGL 2007). Mit der Berufsmatura wurde nun zumindest versucht, ein Bildungsangebot für die Umsetzung dieser Forderung zu schaffen. Ob die faktischen Mobilitätsraten dadurch nachhaltig erhöht werden, kann auf Basis des aktuell verfügbaren Datenmaterials noch nicht endgültig beurteilt werden. Die Hochschulstatistik weist gegenwärtig noch einen marginalen Anteil der Studierenden mit Zulassungsvoraussetzung BRP aus. Seit der Einführung der BRP lässt sich jedoch eine leichte Steigerung bei den AnfängerInnen, Studierenden und AbsolventInnen mit Vorbildung Berufsreifeprüfung nachzeichnen (vgl. LACHMAYR 2011). In den nächsten Jahren kann von einer weiteren Steigerung ausgegangen werden, wenn die ersten AbsolventInnen der Berufsmatura in größerer Zahl hervorgegangen sind.

(3) Ein zentrales Argument zur Einführung der Berufsmatura bezieht sich auf die Attraktivitätssteigerung der dualen Ausbildung vor dem Hintergrund des in Zukunft drohenden Facharbeitermangels (vgl. DORNMAYR et al. 2012). Eine in Österreich durchgeführte Delphi-Befragung identifiziert diesbezüglich beträchtliche Entwicklungsnotwendigkeiten des Lehrausbildungssystems, wenn die duale Berufsausbildung auch zukünftig einen positiven Beitrag zur Standortsicherung österreichischer Betriebe durch die Versorgung mit Fachkräften leisten soll (vgl. SCHLÖGL/ MAYERL 2012). Bedingt durch die zu erwartende demografische Entwicklung (Rückgang der Jugendlichen) gibt es einen zunehmenden Kampf – nicht nur zwischen den Lehrbetrieben, sondern auch innerhalb des vollschulischen und betrieblichen Berufsbildungssystems – um die Rekrutierung von leistungsstarken Jugendlichen, bei der die Lehrausbildung aufgrund mangelnder Attraktivität durch schlechte Anschluss- und Zugangsmöglichkeiten an das höhere Bildungssystem zunehmend an Boden verliert. Das Ausbildungsmodell „Berufsmatura“ versucht dieser Tendenz entgegenzusteuern, indem die Ausbildungsoption „Lehre“ in Kombination mit der Berufsmatura für leistungsstarke Jugendliche wieder attraktiver gemacht wird. Wenngleich die Akzeptanz der Lehrbetriebe noch nicht vollständig gegeben ist (vgl. SCHLÖGL et al. 2012, 37f.), da die Befürchtung besteht, die ausgebildeten Fachkräfte durch Höherqualifizierung wieder zu verlieren. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass sich Ausbildungsbetriebe die Rekrutierung von leistungsstärkeren Jugendlichen erwarten und sich dadurch Wettbewerbsvorteile erhoffen (vgl. DOBROVNIK et al. 2009, 56ff.).

(4) Die Bildungsindikatoren der OECD (2011) zeigen im internationalen Benchmarking, dass die allgemeine Durchlässigkeit in Österreich zwischen der Sekundärstufe II und der tertiären Bildung vergleichsweise gering ist. Zwar erwirbt ein hoher Anteil der Jugendlichen in der Sekundarstufe II einen Berufsabschluss, jedoch schließt nur ein geringer Anteil mit einem Reifeprüfungszeugnis ab. Laut Statistik der OECD (2011) haben 2008 nur 38% der AbsolventInnen der Sekundarstufe II in Österreich eine allgemeine Hochschulberechtigung erworben. Damit liegt Österreich im internationalen Vergleich an der drittletzten Stelle (OECD-Durchschnitt 64%; Deutschland 54%). Die international niedrige Jugendarbeitslosigkeit von 8,9% (Durchschnitt in EU-15: 22,1%. Quelle: Arbeitsmarktservice Österreich, Erhebungsmonat Juli 2012) zeigt zwar, dass die beruflichen Abschlüsse der Jugendlichen mit guten Arbeitsmarktchancen und einem verhältnismäßig reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt verbunden sind, jedoch führt das differenzierte Hochschulberechtigungssystem zu einer erheblichen Chancenungleichheit im Bildungssystem (ähnlich in Deutschland vgl. FROMMBERGER 2009, 9f.). Mit der Einführung der Berufsmatura wird daher eine Anhebung der Quote von AbgängerInnen der Sekundarstufe II mit Hochschulberechtigung angestrebt. Im Strategiepapier 2020 der Bundesregierung (2011) zum Lebenslangen Lernen wird explizit die Erhöhung der Anzahl der LehrabsolventInnen mit Berufsreifeprüfung als ein bedeutender Zielwert festgelegt: Bis 2020 soll die Quote der LehrabsolventInnen, die eine Berufsreifeprüfung ablegen, auf 10% gesteigert werden.

3.4 TeilnehmerInnenstatistik der Berufsmatura

Die TeilnehmerInnenstatistik (Abb. 2) zeigt einen beträchtlichen Erfolg, den die Berufsmatura bereits kurze Zeit nach der Einführung zu verzeichnen hat. Seit der Einführung im Herbst 2008 ist die Anzahl der TeilnehmerInnen in den Vorbereitungslehrgängen bis November 2011 um das 4,5-fache gestiegen. Im November 2011 nahmen bereits 9.484 Lehrlinge an den Vorbereitungslehrgängen zur Berufsreifeprüfung teil. In Relation zur Lehrlingsstatistik 2011 waren damit 7,4% aller Lehrlinge (128.078 Lehrlinge zum Zeitpunkt 31.12.2011) zur Teilnahme an Vorbereitungslehrgängen zur Berufsreifeprüfung angemeldet. Bisher sind 251 AbsolventInnen der Berufsmatura, d. h. LehrabsolventInnen mit Abschluss Berufsreifeprüfung, hervorgegangen. Diese Zahlen belegen die breite Akzeptanz dieses Ausbildungsmodells, die innerhalb weniger Jahre bei den Lehrlingen erreicht wurde. Die Tatsache, dass diese Ausbildungsoption eine hohe – noch immer steigende – Nachfrage induziert, zeigt damit die Notwendigkeit und den Bedarf, die berufliche Bildung an höhere Bildungsstufen systematisch anschlussfähiger zu machen.

Zur begrifflichen Unterscheidung werden in weiterer Folge Lehrlinge, die an der Berufsmatura (genauer den Vorbereitungslehrgängen zu den entsprechenden Teilprüfungen) teilnehmen als „TeilnehmerInnen“ bezeichnet. Jugendliche, die eine duale Berufsausbildung ohne Berufsmatura absolvieren, werden als „Lehrlinge“ bezeichnet.

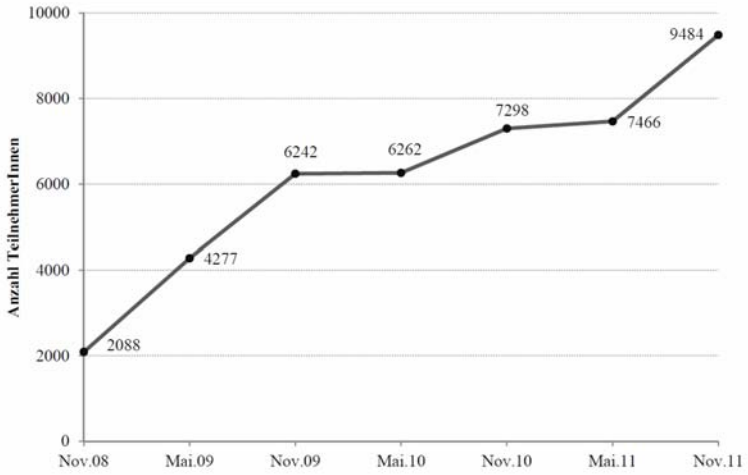


Abb. 2: Teilnahmestatistik der Berufsmatura von 2008 – 2011 (SCHLÖGL et al. 2012; eigene Darstellung)

4 Bildungswege und Motive der TeilnehmerInnen der Berufsmatura

Im folgenden Abschnitt werden empirische Daten zur näheren Charakterisierung der Teilnehmenden der Berufsmatura anhand ihrer Grundmerkmale präsentiert und der gesamten „Zielgruppe“ (alle Lehrlinge) gegenübergestellt:

- Welche Lehrberufe üben die TeilnehmerInnen der Berufsmatura aus? Sind bestimmte Lehrberufsgruppen in der Berufsmatura stärker bzw. schwächer vertreten?
- Welche individuellen Bildungswege haben die TeilnehmerInnen vor der Berufsmatura absolviert?
- Welche Motive haben zur Teilnahme geführt und welche Erwartungen werden mit dem Erwerb der Berufsmatura verbunden?

Auf Basis von empirisch fundierten Ergebnissen wird der Beitrag der Berufsmatura zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und tertiären Bildung im Kontext der oben dargestellten Zielsetzungen diskutiert.

4.1 Hintergrund und Datengrundlage der Evaluierung

2011/2012 wurde das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) vom BMUKK beauftragt, eine erstmalige Evaluierung der „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ fünf Jahre nach Einführung durchzuführen. Ziel der Evaluierung war es, erfolgskritische Faktoren dieses Ausbildungsmodells darzulegen und Weiterentwicklungspotenziale zu erarbeiten, wobei sich der Fokus auf die inhaltlichen, pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Aspekte der Berufsmatura richtete. Die Datengrundlage wurde mit standardisierten Onlinefragebogenerhebungen bei zwei zentralen Akteursgruppen, der TeilnehmerInnen und der Lehrkräfte/TrainerInnen bzw. PrüferInnen, gewonnen. Alle TeilnehmerInnen der Berufsmatura wurden über die jeweiligen Bildungseinrichtungen in den Bundesländern zur

Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen. Es wurde eine Vollerhebung angestrebt, diese konnte aber aufgrund der vor Ort unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen nicht vollständig realisiert werden. Je nach Möglichkeiten der Bildungseinrichtungen wurden die Online-Fragebögen entweder in den Vorbereitungskursen vor Ort ausgefüllt oder die TeilnehmerInnen per Email zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. An der Befragung nahmen 2443 Personen (davon 57% weiblich) teil. Damit haben sich 26% aller TeilnehmerInnen (N=9484, November 2011) der Berufsmatura an der Befragung beteiligt (=Rücklaufquote).

Aufgrund fehlender Datengrundlagen über die Verteilung der soziodemografischen Grundmerkmale der Grundgesamtheit (alle Teilnehmenden der Berufsmatura) kann eine etwaige Verzerrung der vorliegenden Stichprobe nicht geprüft werden. Es kann jedoch, begründet durch die Stichprobengröße (n=2443) in Relation zur Grundgesamtheit, von einer minimalen Verzerrung der Stichprobe gegenüber der Grundgesamtheit ausgegangen werden, aber wegen der unterschiedlichen Erhebungsverfahren und Zielgruppenansprache (klassenweises Ausfüllen vor Ort und Einladungen per E-Mail) nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Im Folgenden wird der Begriff „Berufsmaturabefragung“ für die oben beschriebene Stichprobe verwendet.

4.2 Individuelle Bildungswege und Lehrberufe

In Tabelle 2 werden die TeilnehmerInnen der Berufsmatura anteilsmäßig nach der zugehörigen Gruppe ihrer Lehrberufe auf Basis der Berufsmaturabefragung dargestellt. Erwartungsgemäß zeigen sich starke Unterschiede in der Verteilung der Lehrberufsgruppen zwischen weiblichen und männlichen TeilnehmerInnen, die auf eine generell stark ausgeprägte geschlechtsspezifische Konzentration der Lehrberufe zurückzuführen sind (vgl. DORNMAYR et al. 2012, 83f.). Mehr als die Hälfte der weiblichen Teilnehmerinnen üben einen Lehrberuf aus, der der Lehrberufsgruppe „Büro, Verwaltung und Organisation“ zuzurechnen ist, etwa ein Fünftel ist der Gruppe „Handel“ zugehörig. Bei den männlichen Teilnehmern zeigt sich eine weniger starke Konzentration: Hier sind die stärksten Lehrberufsgruppen „Metalltechnik und Maschinenbau“, „Elektrotechnik, Elektronik“ und „Büro, Verwaltung, Organisation“.

Tabelle 2: **Verteilung der Lehrberufsgruppen in der Berufsmaturabefragung und Lehrlingsstatistik**

Lehrberufsgruppe	Berufsmaturabefragung			Lehrlingsstatistik	+/- PP
	w	m	gesamt	gesamt	
Bauwesen	2,0%	8,6%	4,8%	13,6%	-8,8
Büro, Verwaltung, Organisation	52,6%	15,0%	36,5%	10,5%	+26,0
Chemie	1,2%	3,1%	2,0%	1,3%	+0,7
Druck, Foto, Grafik, Papier	0,7%	1,1%	0,8%	0,9%	-0,1
Elektrotechnik, Elektronik	1,5%	19,1%	9,0%	8,7%	+0,3
Gastronomie	6,1%	3,6%	5,0%	9,5%	-4,5
Gesundheit und Körperpflege	4,0%	0,9%	2,7%	6,0%	-3,3
Handel	19,6%	8,3%	14,7%	15,7%	-1,0
Holz, Glas, Ton	1,0%	2,7%	1,8%	5,2%	-3,5
IKT	3,1%	8,0%	5,2%	2,4%	+2,8
Lebens- und Genussmittel	1,2%	1,0%	1,1%	2,2%	-1,1
Metalltechnik und Maschinenbau	5,0%	27,3%	14,6%	22,4%	-7,8
Textil, Mode, Leder	0,5%	0,0%	0,3%	0,4%	-0,1
Tiere und Pflanzen	1,2%	0,6%	1,0%	1,2%	-0,2
Transport und Lager	0,4%	0,8%	0,5%	0,1%	+0,4
Gesamt	100%	100%	100%	100%	
absolut	1.386	1.047	2.400	128.078	
Anteil weiblich	58%			34%	+24

Quelle: öibf-Berufsmaturabefragung, WKO-Lehrlingsstatistik 2011, eigene Berechnungen; fehlende Angaben bei n=43; Abkürzung: IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie); PP (Prozentpunkte), w (weiblich), m (männlich). Lehrberufsgruppen nach WKO-Klassifikation.

Wenn man die Anteilsverteilung der Lehrberufsgruppen zwischen der Berufsmaturabefragung und der Lehrlingsstatistik 2011 (Quelle: Wirtschaftskammer Österreich. Offizielle Statistik aller sich in Ausbildung befindlichen Lehrlinge) vergleicht, so zeigt sich, dass einige Lehrberufsgruppen in der Berufsmatura stärker bzw. weniger stark vertreten sind. Am stärksten in der Berufsmaturabefragung überrepräsentiert sind diejenigen TeilnehmerInnen, die einen Lehrberuf in „Büro, Verwaltung, Organisation“ ausüben (+26 Prozentpunkte). Ebenfalls mit +2,8 Prozentpunkten leicht überdurchschnittlich in der Berufsmatura vertreten sind Lehrlinge aus den Lehrberufen der „Internet- und Kommunikationstechnologie (IKT)“. Hingegen sind Lehrberufe aus „Bauwesen“ und „Metalltechnik und Maschinenbau“ am stärksten unterrepräsentiert mit -8,8 bzw. -7,8 Prozentpunkten. Die vorliegenden Zahlen sind ein Indikator dafür, –dass die Berufsmatura unterschiedliche Gruppen innerhalb der Lehrlinge eher anspricht und einen differenzierten Attraktivitätsgrad für Lehrlinge je nach Lehrberufsgruppenzugehörigkeit aufweist.

Zur Erklärung der unterschiedlichen Teilnahmequoten nach Lehrberufsgruppen sind mehrere Ansätze grundsätzlich denkbar: (1) Die fachlichen und persönlichen Anspruchsniveaus als auch die zu entwickelnden Kompetenzniveaus variieren nach der Charakteristik der Lehrberufe. So dürften sich in den Lehrberufsgruppen „Büro, Verwaltung, Organisation“ und „IKT“ eher leistungsstärkere Lehrlinge finden als in der Gruppe „Bauwesen“. Es ist anzunehmen, dass bei Jugendlichen in anspruchsvollen Lehrberufen (Stichwort: High-Tech-Lehrberufe)

insgesamt ein stärkerer Bezug zu Bildung und formalen Bildungsprozessen besteht und eine höhere Motivation zur Bildungsbeteiligung bzw. Höherqualifizierung gegeben ist. Während Lehrberufe in den Gruppen „Bauwesen“ und „Metalltechnik und Maschinenbau“ gerade deshalb von den Jugendlichen ausgewählt werden, um der schulischen Logik zu entkommen, da sie eine stark auf das praktische Tun ausgerichtete Ausbildung bevorzugen. (2) Zudem dürfte das Wechselspiel zwischen Angebot und Nachfrage am Lehrstellenmarkt eine Rolle spielen, die sich auf die Rekrutierung von leistungsstarken Jugendlichen auswirkt. So gibt es die höchsten Lehrstellensuchende/offenen Lehrstellen-Quoten bei Technikberufen (2,5 Lehrstellensuchende pro offene Lehrstelle) und Büroberufen (2,2), während diese Quote bei Metall- und Elektrotechnik (1,2) deutlich niedriger ist (Stand: August 2012. Quelle: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). Es ist daher anzunehmen, dass sich bei großem Stellenandrang im Zuge des Rekrutierungsverfahrens die leistungsfähigeren Jugendlichen durchsetzen. (3) Je nach Berufsfeld und Teilarbeitsmarkt dürfte die Berufsreifeprüfung eine unterschiedliche „Wertigkeit“ und Relevanz für den weiteren Karriereverlauf haben. (4) Trotz verstärkter Bemühungen die Berufsorientierung im Pflichtschulsystem zu verankern, dürften die Lehrberufswahlprozesse stark vom sozialen und familiären Hintergrund (sozialisationsbedingte Faktoren) und der mit einem Beruf verbundenen Wertigkeiten abhängig sein (vgl. BERGMANN et al. 2002. Die aktuelle Forschungslage zu den Faktoren der Lehrberufswahl in Österreich ist sehr mangelhaft.)

Besonders auffällig ist auch die starke Differenz zwischen den Anteilen der weiblichen Teilnehmerinnen der Berufsmatura gegenüber der Grundgesamtheit der Lehrlinge : So sind 58% der TeilnehmerInnen in der Berufsmatura weiblich, während nur 34% aller Lehrlinge weiblich sind. Obwohl erheblich weniger Mädchen eine duale Ausbildung beginnen, sind diese bei der Berufsmatura deutlich stärker als Burschen vertreten. Im Vergleich zu den Burschen weist die Ausbildungsoption Berufsmatura für Mädchen augenscheinlich einen höheren Attraktivitätsgrad auf. Mögliche Erklärungsansätze wären neben der höheren Bildungsaffinität von Mädchen auch die geschlechtsspezifische Konzentration der Lehrberufe. So ist anzunehmen, dass sich Mädchen häufiger für Lehrberufe entscheiden, die eine stärkere Nähe zu „schulischen Bildungsprozessen“ aufweisen, während Burschen eher handwerkliche Berufe auswählen (vgl. DORNMAYR et al. 2012). Die Ergebnisse lassen sich auch analog zur Bildungsstatistik betrachten: So betrug die Reifeprüfungsquote im Schuljahr 2009/2010 bei den Frauen 47% und bei den Männern 33% (STATISTIK AUSTRIA 2012). Frauen tendieren häufiger als Männer zu höheren Bildungsabschlüssen und weisen eine höhere Bildungsbeteiligung auf.

Die Frage nach den Gründen der unterschiedlichen Beteiligungsquoten an der Berufsmatura nach Lehrberufsgruppen und Geschlecht kann aufgrund der fehlenden Forschungslage aber letztlich nicht endgültig beantwortet werden. Grundsätzlich wäre es auch – neben den obigen Erklärungsansätzen – denkbar, dass die unterschiedlichen Beteiligungsquoten auf die aktuelle Konzeption der Berufsmatura und der damit verbundenen organisatorischen Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Weil die Berufsmatura kein Teil des formalen Lehrlingsausbildungssystems darstellt, ist in vielen Fällen die Teilnahme an der Berufsmatura vom Einver-

ständnis des Betriebes abhängig. Im Zuge der Evaluierung der Berufsmatura hat sich gezeigt, dass kein flächendeckendes Angebot verfügbar ist, das eine Teilnahme unabhängig vom Einverständnis des Betriebes sicherstellt (vgl. SCHLÖGL et al. 2012). In diesem Kontext wäre es daher noch zu prüfen, ob die vorliegende Konzeption der Berufsmatura im Sinne des Durchlässigkeitsgedankens nicht einzelne Gruppen (Lehrberufe, Geschlecht, sozialer Hintergrund, Wohnort, etc.) innerhalb der Lehrlinge beim Zugang benachteiligt.

In Tabelle 3 folgt eine Darstellung der Vorbildung bzw. der zuletzt besuchten Schule von TeilnehmerInnen der Berufsmatura und stellt diese zur Vorbildung aller SchülerInnen der ersten Berufsschulklassen in Relation. Der Vergleich zeigt ein – wenn auch nicht in dieser Deutlichkeit – zu erwartendes Bild (vgl. DOBROVNIK et al. 2009, 28ff.).

Tabelle 3: **Zuletzt besuchte Schule der Teilnehmenden der Berufsmatura und der BerufsschülerInnen (1.Klasse) im Vergleich**

	zuletzt besuchte Schule	**Berufsmaturabefragung**	**BerufsschülerInnen (1.Klasse)**	**+/- PP**
abgeschlossen	Hauptschule/NMS	7%	17%	-10
	AHS-Unterstufe	2%	1%	+1
	Polytechnische Schule	18%	40%	-22
	kumuliert	*27%*	*58%*	*-31*
nicht abgeschlossen	BMS	17%	18%	-1
	BHS	33%	11%	+22
	AHS-Oberstufe	14%	5%	+9
	kumuliert	*64%*	*34%*	*+30*
	sonstige	-	3%	
	unbekannt/fehlend	9%	5%	
	Gesamt	100%	100%	
	absolut	2.443	37.870	

Quelle: öibf Berufsmaturabefragung, Statistik Austria (2012), eigene Berechnungen. Anmerkungen: Die Kategorien abgeschlossen/nicht abgeschlossen gelten nur für die Berufsmaturabefragung. Die Schulstatistik lässt eine diesbezügliche Differenzierung nicht zu. Bei der Berechnung der Anteile der Schulstatistik wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit SchülerInnen mit Vorbildung „Berufsschule“ (Wiederholungen, Lehrberufswechsel) ausgeschlossen (n=3.818). NMS (Neue Mittelschule).

Laut Schulstatistik (STATISTIK AUSTRIA 2012) besuchten 40% der Lehrlinge in den ersten Berufsschulklassen im Schuljahr 2010/2011 zuletzt die Polytechnische Schule. Zählt man diejenigen Personen hinzu, welche die Unterrichtspflicht in der Hauptschule/NMS (bedingt durch Klassenwiederholungen) beendet haben, so weisen 57% der Lehrlinge den „klassischen“ Bildungspfad zur Lehre auf: von Hauptschule/NMS und/oder Polytechnische Schule zur dualen Ausbildung. Zur Aufnahme einer dualen Ausbildung muss in Österreich die 9-jährige Unterrichtspflicht erfüllt werden. 34% der Lehrlinge nehmen über den „Umweg“ einer berufsbildenden Vollzeitschule eine duale Berufsausbildung auf. (Dieser hohe Anteil ist nicht gänzlich auf eine hohe Abbruchquote bei den Vollzeitschulen der Sekundärstufe II zurückzuführen, sondern auch bedingt durch die planmäßige Absolvierung der Unterrichtspflicht in

der ersten Klasse einer berufsbildenden Schule). Dazu stellt sich die empirische Datenlage bei den Lehrlingen, die an der Berufsmatura teilnehmen, gänzlich unterschiedlich dar. 64% der TeilnehmerInnen geben an, eine berufsbildende oder allgemeinbildende höhere Vollzeitschule besucht, jedoch nicht abgeschlossen zu haben. Besonders stark ist hier die Gruppe der „UmsteigerInnen“ aus den berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Nur ein Viertel der TeilnehmerInnen gelangte über den „klassischen“ Bildungspfad der Lehre zur Berufsmatura.

Mit der Einführung des Ausbildungsangebotes „Berufsmatura“ wurden zwar die strukturellen Grundlagen für die Anschlussfähigkeit der dualen Ausbildung an die tertiäre Bildung geschaffen, jedoch streichen die Ergebnisse hervor, dass dieses Angebot vor allem von „UmsteigerInnen“, d. h. von Personen, die sich ursprünglich für eine andere Bildungsoption entschieden hatten, genutzt wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Berufsmatura nur unterproportional von über den „klassischen“ Bildungsweg gekommenen Lehrlingen nachgefragt wird. Begründet durch diese Befunde muss daher die Frage gestellt werden, inwieweit die Berufsmatura einen Beitrag zur Stärkung der sozialen vertikalen Mobilität leisten kann oder ob sie nicht vielmehr ein Ausbildungsmodell zur Verbesserung der horizontalen Durchlässigkeit zwischen den maturaführenden Bildungsgängen darstellt. Um diese Frage beantworten zu können, ist eine Anreicherung der aktuellen Datenlage mit den sozioökonomischen Merkmalen der TeilnehmerInnen und ein längerfristiger Beobachtungszeitraum notwendig. Zudem ist noch gänzlich unklar, warum das Ausbildungsangebot von „klassischen“ Lehrlingen unterdurchschnittlich häufig nachgefragt wird. Mögliche Erklärungsansätze könnten wiederum auf die Abhängigkeit der Bildungswegentscheidungen von der sozialen Schichtzugehörigkeit und der sozialen Selektion des Bildungssystems verweisen (siehe Kapitel 2.1).

4.3 Motivlagen zur Teilnahme an der Berufsmatura

Nicht alle Ausbildungsoptionen, die das formale Bildungswesen bietet, werden aufgrund der unterschiedlichen sozio-kulturellen Voraussetzungen der Zielgruppen gleichermaßen nachgefragt und in Anspruch genommen, d. h. die faktischen Mobilitätsraten entsprechen nicht immer den formalrechtlichen Möglichkeiten eines Bildungssystems(vgl. FROMMBERGER 2009, 5). Zudem werden Bildungswegentscheidungen wesentlich durch die mit einer Bildungsoption verbundenen Erwartungen und Wertigkeiten getragen (vgl. LACHMAYR/ ROTHMÜLLER 2009). Die individuellen Motive und Hintergründe für die Entscheidung zur Teilnahme am Ausbildungsmodell „Berufsmatura“ können dazu beitragen, die Hintergründe der faktischen Inanspruchnahme dieser Bildungsoption besser zu verstehen.

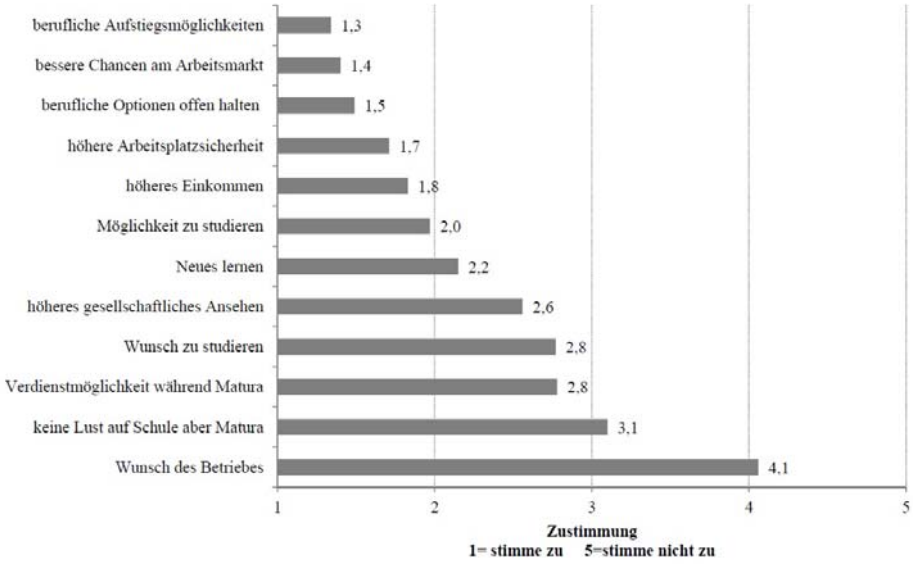


Abb. 3: Motive für Teilnahme an der Berufsmatura (Mittelwerte der Zustimmung) (eigene Berechnungen, öibf-Berufsmaturabefragung (Lehrlinge), 2012; n=2358)

Wenn man den TeilnehmerInnen die Frage nach den Hintergründen und Motiven zur Teilnahme an der Berufsmatura stellt, dann zeigt sich, dass vor allem materielle bzw. karrierebezogene Aspekte dominant sind (Abb. 3). Mit dem Erwerb der Berufsreifeprüfung werden vor allem verbesserte berufliche Aufstiegschancen und generell bessere Chancen am Arbeitsmarkt verknüpft, d. h. es werden deutliche Konkurrenzvorteile am Arbeitsmarkt erwartet. Die TeilnehmerInnen erwarten zudem, dass durch den Erwerb der Berufsreifeprüfung weitere berufliche Optionen offen gehalten werden. Hingegen stellt der Wunsch zu studieren kein zentrales Entscheidungsmotiv dar, jedoch wird die offenstehende Möglichkeit zu studieren deutlich positiver als Motiv hervorgehoben. Dies sind Hinweise darauf, dass für die jungen Personen vor allem die Optionen von zentraler Bedeutung sind, die die BRP im höheren Bildungswesen eröffnet Vor dem Hintergrund der engen Verzahnung zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem stellt die Reifeprüfung eine Voraussetzung für berufliche Mobilität in vertikaler aber auch horizontaler Hinsicht dar. So ist beispielsweise für Personen, die einen Wechsel des Berufsfeldes anstreben, mit der Berufsreifeprüfung eine breitere Optionspalette am Arbeitsmarkt hinsichtlich eines Berufs- und Arbeitsplatzwechsels als auch im Bildungssystem im Hinblick auf den Zugang zu weiteren beruflichen Qualifizierungsprozessen gegeben. Die Analyse des empirischen Datenmaterials weist auf keinen – statistisch signifikanten – geschlechtsspezifischen Unterschied weder bei der Arbeitsmarktorientierung noch bei der Hochschulorientierung hin, was angesichts des deutlich höheren weiblichen Anteils im Hochschulwesen doch bemerkenswert erscheint (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2012).

Ein höheres gesellschaftliches Ansehen ist für die Lehrlinge eher kein direktes Motiv, um an der Berufsmatura teilzunehmen, jedoch ist die berufliche Positionierung am Arbeitsmarkt und folglich das Einkommen immer mit gesellschaftlichem Ansehen verknüpft. Ebenso ist das Bildungsideal „Neues Lernen“ kein zentrales Motiv.

Generell zeigt sich also, dass die Motive zum Erwerb der Berufsmatura stark arbeitsmarktbezogene Aspekte aufweisen. Diese Ergebnisse sind weitgehend mit denen einer AbsolventInnenbefragung der „normalen“ Berufsreifeprüfung (Personen, die die Berufsreifeprüfung im Anschluss an ihre Ausbildung absolviert haben) vergleichbar (vgl. KLIMMER/ SCHLÖGL 2006, 36). In dieser Befragung äußerte nur ein Fünftel der AbsolventInnen, dass die Studienabsicht ein dominierendes Motiv bei der Bildungswegentscheidung gewesen sei. Hingegen spielte für mehr als die Hälfte die zu erwartende Einkommenssteigerung eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass 58% der Befragten nach Abschluss der Berufsreifeprüfung eine weiterführende Ausbildung (mit Zulassungsvoraussetzung Reifeprüfung) begannen, davon etwa die Hälfte ein Universitätsstudium und ein Fünftel ein Fachhochschulstudium. Obwohl das Motiv Studium zum Zeitpunkt der Bildungswegentscheidung „Berufsreifeprüfung“ eher keine zentrale Rolle spielte, tritt nach Abschluss der Berufsreifeprüfung dann folglich ein bedeutender Anteil in den Hochschulsektor ein, d. h. die Hochschulberechtigung wird auch faktisch genutzt.

Die vorliegenden Ergebnisse werden ebenso durch die Studierenden-Sozialerhebung 2009 gestützt (vgl. UNGER et al. 2010). Studierende mit Zugangsberechtigung „Berufsreifeprüfung“ weisen eine überdurchschnittlich starke Arbeitsmarktorientierung bei ihren Studienmotiven auf, wobei besonders – wenig überraschend angesichts einer bereits erworbenen beruflichen Erstausbildung und gesammelter Berufserfahrung – „Umorientierung“, „Arbeitsmarktchancenoptimierung“ und „Weiterbildung“ im Vordergrund stehen. Einerseits ermöglicht die Berufsreifeprüfung durch die allgemeine Hochschulberechtigung einen Wechsel des Berufsfeldes, d. h. eine horizontale berufliche Mobilität in Kombination mit einem höherwertigen Bildungsabschluss, andererseits kann der bisherige berufliche Ausbildungsprozess im tertiären Bildungssektor vertieft werden (vertikale Mobilität durch Höherqualifizierung).

4.4 Berufliche und persönliche Entwicklung

Die Konzeption der Berufsmatura sieht eine Parallelität der Qualifizierungsprozesse „Lehrausbildung“ und „Berufsmatura“ vor. Mit der Berufsmatura ist der Anspruch verbunden, Studierfähigkeiten bei leistungsstarken Lehrlingen zu entwickeln. Abb. 4 zeigt wie die TeilnehmerInnen ihre persönliche und berufliche Entwicklung durch die Teilnahme an der Berufsmatura einschätzen.

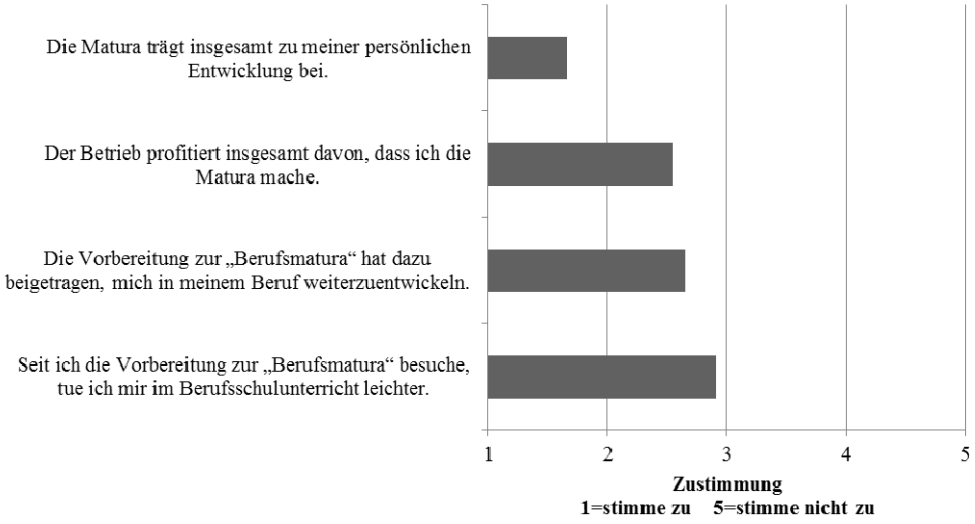


Abb. 4: Berufliche und persönliche Entwicklung nach Selbsteinschätzung der Teilnehmenden (Mittelwerte der Zustimmung) (öibf-Berufsmaturabefragung (Lehrlinge), 2012; n=2358)

In den kompetenzbasierten BRP-Curricula wird Kompetenz verstanden als „längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“ (§ 2 Abs. 1 BRPCV). Grundsätzlich müsste man daher davon ausgehen, dass durch die Teilnahme an den Vorbereitungskursen Kompetenzentwicklungsprozesse ausgelöst werden, die neben der persönlichen Entwicklung auch die berufliche Entwicklung fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass die TeilnehmerInnen den Beitrag der Berufsmatura zur persönlichen Entwicklung äußerst positiv bewerten. Hingegen wird die berufliche Entwicklung von den TeilnehmerInnen vergleichsweise schlecht eingeschätzt. Besonders überraschend ist, dass die TeilnehmerInnen durchschnittlich eher einen geringen Nutzen für den Berufsschulunterricht sehen. Der Anspruch der Berufsmatura zu einem beruflichen Kompetenzentwicklungsprozess beizutragen, kann offensichtlich begründet durch diese Ergebnisse nicht eingelöst werden. Auch hier wird wieder deutlich, dass die „Lehrausbildung“ und „Berufsmatura“ voneinander unabhängige Qualifikationsprozesse darstellen und von den TeilnehmerInnen als solche erlebt werden. Vor dem Hintergrund der starken arbeitsmarktorientierten Motive der TeilnehmerInnen muss daher kritisch die Frage gestellt werden, ob die gegenwärtige Umsetzung der Berufsmatura das Versprechen einer beruflichen Höherqualifizierung und der Entwicklung von Studierfähigkeit halten kann.

5 Berufsmatura als Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung?

Mit der Novelle des Berufsreifeprüfungsgesetzes (2008) und der Einrichtung des Förderprogramms „Berufsmatura“ wurde eine strukturelle Hürde im Bildungswesen zwischen der dualen Ausbildung und der Hochschulbildung beseitigt. Im Hinblick auf die (europäische) bildungspolitische Forderung zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und tertiären Bildung ist diese bildungspolitische Innovation grundsätzlich positiv zu bewerten. Mit der Berufsmatura wurde ein Ausbildungsmodell geschaffen, das bereits im Zuge des Erstausbildungsprozesses (in der dualen Ausbildung) den Erwerb einer allgemeinen Hochschulberechtigung ermöglicht. Diese Innovation ist für vergleichbare Bildungssysteme im deutschsprachigen Raum einzigartig: In der Schweiz berechtigt die „Berufsmaturität“ nur zu einem facheinschlägigen Fachhochschulstudium. Die Berufsmaturitätsquote beträgt in der Schweiz etwa 10% (vgl. BBT 2012). In Deutschland führt die Fachoberschule (bis 12. Klassenstufe) zur Fachhochschulreife, wobei es den Ländern freigestellt ist, eine 13. Klassenstufe oder Berufsoberschule (12. und 13. Klassenstufe) einzurichten, die mit einer fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife abschließen (vgl. KMK 2010).

Die hohen TeilnehmerInnenzahlen der Berufsmatura, die seit der Einführung 2008 erreicht wurde, zeigen den Bedarf eines solchen Qualifizierungsmodells, das einen Anschluss der dualen Ausbildung an die tertiäre Bildung herstellt. Die oben vorgestellten Ergebnisse einer erstmalig erfolgten Evaluierung deuten zumindest an, welchen Beitrag die „Berufsmatura“ in ihrer aktuellen Ausprägung zur sozialen Mobilität leisten kann. Die nähere Charakterisierung der TeilnehmerInnen zeigt deutlich, welche Gruppen innerhalb der Lehrlinge durch dieses Ausbildungsmodell vorrangig angesprochen werden: Es gibt unterschiedliche Beteiligungsquoten je nach Lehrberufsgruppe und Geschlecht. Im Hinblick auf den Durchlässigkeitsaspekt ist vor allem interessant, dass „Umsteiger“ aus maturaführenden Schulen (AHS, BHS) stärker vertreten sind, als Lehrlinge, die von einem „klassischen“ Bildungsweg zur Lehre gekommen sind. Die Berufsmatura ermöglicht also vor allem für ehemalige SchülerInnen einer zur Matura führenden Schule den Abschluss einer Reifeprüfung über einen alternativen Bildungsweg. Für diese Gruppe ist der Wechsel im Bildungswesen auf der Sekundarstufe II folglich nicht mit einem „Abstieg“ hinblicklich des Qualifikationsniveaus verbunden.

Bemerkenswert im Kontext der faktischen Durchlässigkeit ist auch das Ergebnis, dass der Wunsch zu studieren nicht das zentrale Entscheidungskriterium zur Teilnahme an der Berufsmatura darstellt. Jedoch ist anzunehmen – begründet auf den Ergebnissen der Evaluierung zur Berufsmatura als auch einer BRP-Befragung von „normalen“ AbsolventInnen (vgl. KLIMMER/ SCHLÖGL 2007) – dass die allgemeine Hochschulberechtigung von AbsolventInnen der Berufsmatura folglich für Weiterbildung, beruflicher Höherqualifizierung oder beruflicher Umorientierung auch faktisch in Anspruch genommen wird. Für diese Gruppe sind arbeitsmarktorientierte Kriterien bei der Bildungswegentscheidung stark dominierend. Die Entscheidung über die Aufnahme eines Hochschulstudiums wird, stärker als bei anderen Zielgruppen des tertiären Bildungssystems, unter den Aspekten der Erhöhung der individuel-

len Arbeitsmarktchancen durch berufliche Höherqualifizierung bzw. berufliche Neuorientierung betrachtet (vgl. UNGER et al. 2010).

Jedoch ist die Berufsmatura kein Modell, das die Berufsreifeprüfung in die duale Ausbildung systematisch integriert, sondern voneinander unabhängige Qualifizierungsprozesse darstellt. Es besteht kein Anspruch der Lehrlinge auf eine Teilnahmeberechtigung an der Berufsmatura, in vielen Fällen muss das Einverständnis des Ausbildungsbetriebes eingeholt werden. Inwieweit die aktuelle Konzeption der Berufsmatura Lehrlinge zur Teilnahme ausschließt, muss im Sinne der Chancengleichheit noch eingehend geprüft werden. Die Problematik der „Doppelausbildung" bringt noch weitere Hürden aufgrund der höheren Belastung mit sich: die Besuche der Vorbereitungslehrgänge werden nicht auf die Ausbildungszeit im Betrieb angerechnet bzw. erfolgen außerhalb der betrieblichen Ausbildung. Die Rahmenbedingungen zum Abschluss der Berufsmatura sind mit denen von maturaführenden Vollzeitschulen nicht vergleichbar und stellen erhebliche nicht-fachliche Ansprüche an die TeilnehmerInnen (Konsequenz, Durchhaltevermögen, Selbstorganisationsfähigkeiten, Zeitmanagement, etc.) (vgl. SCHLÖGL et al. 2012). Wenn ein ernsthafter Anspruch besteht, den Übergang von der dualen Ausbildung zur Hochschule durchlässiger zu gestalten, werden weitere Schritte zur systematischen Integration der Berufsreifeprüfung in den dualen Ausbildungsprozess künftig diskutiert werden müssen.

Abzuwarten bleibt, ob die Berufsmatura am Arbeitsmarkt als ein der Matura gleichwertiger Qualifikationsabschluss angenommen wird und damit tatsächlich höhere Arbeitsmarktchancen (wie von den TeilnehmerInnen erwartet) verbunden sind. Einige Lehrende im Berufsmaturamodell bemerkten im Zuge der Evaluierung, dass das Niveau in den zu absolvierenden Prüfungsfächern im Vergleich zur Reifeprüfung in den Vollzeitschulen deutlich niedriger sei. Dadurch bestehe für die Berufsmatura generell die Gefahr, dass die allgemeine Anerkennung in Gesellschaft und Arbeitsmarkt darunter leide und infolgedessen zu einer Entwertung der Berufsreifeprüfung führe (vgl. SCHLÖGL et al. 2012, 28). Ob die Bemühungen zur Herstellung der (rechtlichen) Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung und die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und tertiären Bildung gänzlich widerspruchsfrei umzusetzen sind und nicht mit einer Entwertung des Qualifikationsniveaus „Berufsreifeprüfung" und einem Anerkennungsverlust am Arbeitsmarkt verbunden sind, bleibt daher vor diesem Hintergrund offen. Gerade weil die Berufsreifeprüfung größtenteils „außerhalb" des öffentlichen Bildungswesens verankert ist, bleibt es unumgänglich, für die Einhaltung von verbindlichen Qualitätsstandards bei der Umsetzung der Berufsreifeprüfung zu sorgen (vgl. SCHLÖGL et al. 2012).

Die vorliegenden Ergebnisse konnten einen ersten Einblick über den Beitrag der Berufsmatura zur Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit geben. Die Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsprojekte im Kontext der Durchlässigkeit und sozialen Mobilität sind vielfältig, wie beispielsweise:

- Welchen weiteren Bildungs- bzw. Karriereverlauf weisen AbsolventInnen der Berufsmatura auf? Wie hoch sind die Übertrittsraten in das Hochschulsystem?

- Kann der Attraktivitätsgrad und das Image der Lehrausbildung durch „Lehre mit Matura“-AbsolventInnen gesteigert werden?
- Welchen sozialen Hintergrund weisen die TeilnehmerInnen auf? Von welchen Faktoren hängt die Teilnahmebereitschaft der Lehrlinge ab?

Ob die Berufsmatura tatsächlich in Zukunft einen entscheidenden Beitrag zur Erhöhung der faktischen Mobilitätsraten im Bildungssystem beitragen kann, bleibt abzuwarten und hängt wohl von der weiteren Entwicklung dieses Ausbildungsmodells ab. An Weiterentwicklungspotenzialen der pädagogischen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Berufsmatura mangelt es nicht (vgl. SCHLÖGL et al. 2012).

Literatur

ARCHAN, S./ SCHLÖGL, P. (2007): Von der Lehre zur postsekundären Bildung. Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystem. Wien. Online: http://neu.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12736 (04-09-2012).

BACHER, J. (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung & Unterricht. Jg. 158, Nr.7-8/2008, 529-542.

BERGMANN, N./ GUTKNECHT-GMEINER, M./ WIESER, R./ WILLSBERGER, B. (2002): Berufsorientierung und –einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt – Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen. Wien. Online: http://www.lrsocialresearch.at/files/endbericht_band_i.pdf (02-11.2012).

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT) (2012): Berufsmaturität. Online: http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=de (31-10-2012).

BMUKK (2008): Richtlinien zum Förderprogramm „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“. Wien. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16691/berufsmatura_richtlinien.pdf (04-09-2012).

BMWF/BMUKK (2012). Österreichisches Bildungssystem. Wien. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19002/bildungssystem_grafik.pdf (29-10-2012).

BUNDESREGIERUNG (2011): Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien. Online: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf (13-09-2012).

DOBROVNIK, F./ ARRICH, R./ KHAN, G./ EMBACHER, A./ RUSSEK, A. (2009): Lehre mit Matura. Eine Befragung von Lehrlingen und Lehrbetrieben. Klagenfurt. Online: http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/_forschung/Original_Lehre_mit_Matura_27.04.09.pdf (06-09-2012).

DORNMAYR, H./ WIESER, R./ MAYERL, M. (2012): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich. 2010-2011. Wien. Online:

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00332/imfname_257125.pdf (12-09-2012).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Kommuniqué zur verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung – für den Zeitraum 2011-2020. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf (29.10.2012).

FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (04-09-2012).

GRUBER, E. (2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: VERZETNITSCH, F./ SCHLÖGL, P./ PRISCHL, A./ WIESER, R. (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung. Wien, 17-38.

KLIMMER, S. (2009): Berufsreifeprüfung. Grundlage zur Beratung von (potenziellen) KandidatInnen in Schulen und Schulbehörden, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Berufs- und Bildungsberatungsstellen. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/brp-beratungsgrundlage.pdf (31-10-2012).

KLIMMER, S./ SCHLÖGL, P. (2006): Die Berufsreifeprüfung. Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Wien.

KMK (2012): Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F vom 01.10.2012. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-RV-Fachoberschule.pdf (31-10-2012).

LACHMAYR, N. (2011): Berufsreifeprüfung – eine österreichische Erfolgsgeschichte. In: WISO, 34.Jg, Nr.2/2011, 153-163. Online: http://www.isw-linz.at/themen/dbdocs/Lachmayr_LF_2_2011.pdf (04-09-2012).

LACHMAYR, N./ ROTHMÜLLER, B. (2009): Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Wien. Online: http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14663 (10-09-2012).

MEUSBURGER, K./ STAUBMANN, H. (2010): Vom Pflegehelfer zum Primar. Eine Studie über die Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung. Innsbruck. Online: http://www.uibk.ac.at/iup/infofolder/vom_pflegehelfer_zum_primar-studie_web.pdf (04-09-2012).

OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011. Paris.

SCHERMAIR, J. (2001): Die berufsbildenden Vollzeitschulen – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaften. Jg. 5, Nr.1/2001, 63-85. Online: https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/fruehling2001/js_2001_1.pdf (04-09-2012).

SCHLÖGL, P./ MAYERL, M./ LACHMAYR, N. (2012). Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung. Zwischenevaluierung und Handlungsempfehlungen. Wien.

SCHLÖGL, P./ MAYERL, M. (2012): Neue Wege der beruflichen Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit – Ein österreichisches Berufsbildungsdelphi. Wien.

SCHLÖGL, P. (2007): Berufliche QuereinsteigerInnen an den Hochschulen. In: ERLER, I. (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien, 120-135.

SCHÜTZ, G./ WÖßMANN, L. (2005): Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren. Ifo Working Paper No. 17. Oktober 2005. Online: http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20%28seit%202005%29/IfoWorkingPaper-17.pdf (25-10-2012).

STATISTIK AUSTRIA (2012): Bildung in Zahlen 2010/2011. Tabellenband. Wien. Online: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html (30-10-2012).

THONHAUSER, J./ POINTINGER, M. (2008): Übergang in die Sekundarstufe I und Chancengleichheit. In: Erziehung & Unterricht. Jg. 158, Nr.7-8/2008, 518-528.

UNGER, M./ GRABHER, A./ PAULINGER, G./ ZAUSSINGER, M. (2010): Studien-situation 2009. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung. Wien. Online: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf (11-09-2012).

Gesetzliche Grundlagen

Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung (1997). Aktuelle Fassung kundgemacht 25.09.2012. Online: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010064 (29-10-2012).

Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz - FHStG) (1993). Aktuelle Fassung kundgemacht 02.08.2012. Online: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895 (29-10-2012).

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (UG) (2002). Aktuelle Fassung kundgemacht 05.06.2012. Online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2012_I_52 (29-10-2012).

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). Aktuelle Fassung kundgemacht 02.08.2012. Online: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (31-10-2012).

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über kompetenzbasierte Curricula an anerkannten Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung (Berufsreifeprüfungscurriculaverordnung – BRPCV). Aktuelle Fassung kundgemacht

01.02.2010. Online: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006670 (31-10-2012).

Statistische Datenquellen:

Arbeitsmarktservice Österreich: Arbeitsmarktdaten Online. Online: http://iambweb.ams.or.at/ambweb/ (30-10-2012).

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK): Beschäftigung: Arbeitsmarkt: Leistungsbezieher: Information (BALIweb). Online: http://www.dnet.at/bali/ (30-10-2012).

Wirtschaftskammer Österreich: Lehrlingsstatistik. Online: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=357230&DstID=17 (30-10-2012).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

MAYERL, M. (2012): Die „Berufsmatura“ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor

MARTIN MAYERL, MA

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Margaretenstraße 166/2, 1050 Wien

E-mail: mayerl (at) oeibf.at

Homepage: www.oeibf.at

Volker BANK
(TU Chemnitz)

„Qǐlái! Búyuàn zuò núlì de rénmen …“ – oder: Was Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen kann

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/bank_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (BANK 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/bank_bwpat23.pdf

Die Berufsbildungsforschung in der VR China orientiert sich derzeit noch in erheblichem Maße an ausländischen Modellen. Aus geographischen und politischen Gründen konnte zwar Australien erheblichen Einfluss gewinnen, aus inhaltlichen Gründen jedoch versucht man unbeachtlich der praktischen Hindernisse in der Volksrepublik mit großer Ausdauer, sich am Dualen System zu orientieren, das in allen Staaten deutscher Sprache existiert. Angesichts des erheblichen politischen Drucks, den vor allem die OECD auf diese Nationen ausübt, insbesondere auch auf die Bundesrepublik, der in Richtung einer höheren Tertiärisierung im Erziehungswesen weist, kann Deutschland umgekehrt von China lernen. In der VR China ist ein maßgeblicher, wenn nicht überhaupt der entscheidende Teil der beruflichen Bildung auf dem Tertiärlevel eingerichtet worden. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit dem chinesischen Modell werden in diesem Beitrag Vorschläge für die Weiterentwicklung des beruflichen Erziehungswesens in der Bundesrepublik eingebracht.

„Qǐlái! Búyuàn zuò núlì de rénmen …“* – or what Germany can learn from China in terms of vocational education

Research into vocational education in the People’s Republic of China is still, to a considerable degree, oriented towards models from overseas. For geographical and political reasons Australia has been able to gain a considerable influence, however, in terms of content, despite the practical barriers in the People’s Republic, efforts continue unabated to orient the system towards the Dual System, which exists in all German-speaking states. In view of the considerable political pressure, which is exerted, above all, by the OECD on these nations, in particular also on the Federal Republic of Germany, which shows a tendency towards a greater place for tertiary education in the educational system, Germany can also, in turn, learn from China. In the People’s Republic of China, an important, if not even the most significant, part of the vocational education is established at the tertiary level. Against the background of a discussion about the Chinese model, suggestions for the further development of the vocational system of education in the Federal Republic of Germany are introduced in this paper.

* Stand up everyone if you don’t want to be slaves anymore!

VOLKER BANK (TU Chemnitz)

„Qǐlái! Búyuàn zuò núlì de rénmen …“[1*] – oder: Was Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen kann

1 Vokationomen in der Volksrepublik

Es gibt mittlerweile eine Reihe von Berufs- und Wirtschaftspädagogen (Vokationomen), bei denen es zur Begegnung mit der beruflichen Bildung in der Volksrepublik China gekommen ist. Diese Auseinandersetzung mag ihren Ursprung in einer Konferenzteilnahme oder in einer Reise als Regierungsberater, als Berater einer Hochschule oder eines Unternehmens in das Reich der Mitte haben. Sie mag auch aus der Übernahme der Betreuung einer Dissertation von einem der mittlerweile zahlreichen chinesischen Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler herrühren. In der Regel gibt es bei den Chinesen die Vermutung über Menschen deutscher Muttersprache, dass sie über eine Art nativistisch angelegte Expertise für berufliche Bildung im Allgemeinen und das Duale System im Besonderen verfügen. Dieses wird die Grundlage vieler – wenn nicht aller – dieser Kontakte sein.

Wer jedoch mit offenen Augen und Ohren durch die Volksrepublik reist, wird festgestellt haben, dass es ebenso anmaßend wie verschwenderisch wäre, es bei den zugleich redegewandt erbetenen wie still gefürchteten Belehrungen für den Gastgeber zu belassen. Unter der Maßgabe der systemisch gegebenen Bedingungen von Kultur, Sozialleben, Technik und Wirtschaft wird aus didaktischer Sicht eine gut nachvollziehbare berufliche Bildung betrieben. Dieses zeigte sich zum Beispiel bei der Besichtigung von Werkstattbereichen von Berufshochschulen, in denen man ein dem genetischen Lernen orientiertes didaktisches Konzept zu verfolgen scheint: Nach einer Phase rein manueller Übungen wird an klassischen Drehbänken gearbeitet, bevor zu programmgesteuerten Maschinen erst einfacherer und älterer und zuletzt neuester Bauart übergegangen wird. Erst die letzteren entsprechen jenen Maschinen, wie sie auch in den technologisch führenden Betrieben in der Umgebung benutzt werden. Diese Maschinen, die nicht unter sechsstelligen Eurobeträgen zu haben sind, werden nicht selten von diesen auch den schulischen Einrichtungen zur Verfügung gestellt. Die durchaus nicht knapp gehaltenen Budgets der Berufshochschulen reichen für so teure Anlage letztlich nicht aus.[2] Die Lehrwerkstätten sind in der Regel mit ausreichend großen Lernbereichen für einen die Unterweisung ergänzenden kognitiv ausgerichteten Unterricht ausgestattet.

---

1 Eingangszeile der Hymne der VR China (‚Steht auf! Alle, die keine Sklaven mehr sein möchten …‘).

2 Entsprechendes war z.B. hinsichtlich der didaktischen Konzeption im Metallbereich den Ausführungen von Xiao Ying Yao, Präsidentin der Polytechnischen Industrieberufshochschule der Jiangxi Xiandai Zhijiao Jituan in Nanchang im Rahmen einer Begehung am 08. Mai 2012 zu entnehmen. Die hier gemachten Angaben gehen – soweit sie nicht näher einzeln belegt sind – ferner zurück auf entsprechende Begehungen von Berufshochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen und Universitäten in den Städten Qingdao und Weihai (Provinz Shandong, 2003), Hohhot (Autonomes Gebiet Innere Mongolei, 2011) sowie Ningbô (Provinz Zhejiang), Nanchang (Provinz Jiangxi) und Guanzhou (Provinz Guandong [Kanton], 2012).

Allein diese beiden Aspekte zeigen an, dass man deutlich erkennbar im Begriff ist, von einem rein funktional ausgerichteten Erlernen von Qualifikationen abzurücken. Der oben eingebrachte Hinweis auf die ‚kulturell gegebenen Bedingungen' liest sich als Einschränkung und ist im Hinblick auf die didaktische Ausgestaltung wohl auch nicht anders zu verstehen: Der konfuzianisch geprägte kulturell-gesellschaftliche Unterbau verlangt vollkommenen Respekt gegen die Lehrkraft und führt nach allen Auskünften und en-passant-Beobachtungen zumeist zu einer akzentuiert unidirektionalen Kommunikation in Form von Mitteilungen in Richtung einer disziplinierten Schülerschaft (vgl. ebenso RÜTZEL/ ZIEHM 2006, 58). Nicht unwesentliche Teile der deutschen beruflichen ‚Entwicklungshilfe' zielen auf eine stärker, wenn nicht ausschließlich auf eine schülerzentrierte didaktische Unterrichtsanlage ab, was jedoch den hier angerissenen kulturellen Rahmen und damit die Bedingungsfelder didaktischen Wirkens i.S.d. Berliner Didaktik missachtet.

Es liegt unterdessen allenthalben nahe, im Sinne der sogenannten melioristischen Funktion der Vergleichenden Berufsbildungsforschung nach institutionellen oder didaktischen Konstrukten Ausschau zu halten, die unter Ausklammerung der besonderen kulturellen Rahmenbedingungen Anregungen für eine Verbesserung (*lat. melior:* besser) der Erfüllung ähnlicher Aufgaben im eigenen Land bieten (vgl. HÖRNER 1993, 8). In dieser melioristischen Absicht gibt es trotz der bislang wohl beiderseits in unausgesprochener Einvernehmlichkeit unterstellten Asymmetrie der Kompetenz in der beruflichen Bildung durchaus Ansätze in der Volksrepublik, die zur Verbesserung der Aufgabenerfüllung der beruflichen Bildung in Deutschland anregen. Dieses kann auf der Grundlage einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den in der chinesischen Berufsbildung verfolgten didaktischen und organisationalen Ansätzen geschehen, wobei der mutmaßlich wichtigste Ansatzpunkt in der Schulform der Berufshochschulen liegt.

2 Relevante Problemlage in Deutschland: Berufsbildung zwischen Baum und Borke

Es ist angezeigt, zunächst die Problemlage in Deutschland zu umreißen, in der sich die berufliche Bildung in der Bundesrepublik aktuell zu Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts befindet, und deren aktuelle Ausgestaltung ursächlich ihre frühen Wurzeln in politischen Entwicklungen der Neunziger Jahre hat, welche in der vergangenen Dekade zur vollen Entfaltung gekommen ist.

Das Duale System ist erstens unter Druck geraten, weil die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) seit den neunziger Jahren einen stetigen politischen Druck im Hinblick auf eine Tertiärisierung des Erziehungswesens ausübt. Entsprechende Bemühungen werden von der Bertelsmann-Stiftung und mittlerweile allen politischen Parteien sekundiert (vgl. KRAUS 2012). Die Ausübung des Drucks geschieht nicht zuletzt durch die regelmäßige und plakative Veröffentlichung einzelner suggestiver Kennzahlen aus dem umfassenden Programm ökonomischer Indikatoren in der Erziehung (INES), dessen bekanntester und regelmäßig separat publizierter Abschnitt die PISA-Studien darstellen. Zu

diesen Kennzahlen, die zumeist so gelesen werden, dass der wirtschaftliche Untergang der bundesdeutschen Volkswirtschaft als unvermeidlich erscheint (sofern nicht unverzüglich und vorbehaltlos die Empfehlungen der OECD umgesetzt werden), gehört insbesondere die Studentenquote, die in Deutschland und der Schweiz aber auch in Österreich wegen des Erfolgs des Dualen Systems signifikant niedriger als in anderen Ländern liegt.

In den regelmäßig publizierten Berichten wird die Erziehungspolitik der Bundesrepublik unter Erzeugung einer großen medialen Aufmerksamkeit (vgl. RADTKE 2005) dazu gedrängt, Anreize zu setzen, die Zahlen der Inhaber einer Studienberechtigung, ebenso wie daran anschließend die Quoten der Studierenden nach oben zu treiben. Der ‚archimedische' Punkt, an dem der Hebel angesetzt wird, liegt sowohl einerseits im Vergleich mit den wesentlich höheren Studentenzahlen in angelsächsischen Ländern, andererseits in der Betonung der besonders geringen Studierendenquote mit der anderer hochschulpolitischer Entwicklungsländer (sic! – Deutschland liegt mit 24 % bezüglich dieses Indikators knapp vor Mexiko [20%] und zugleich Lichtjahre hinter der zivilisierten Welt [USA: 41%, Japan: 55%]; vgl. OECD 2010, 39, Sp. 12). Bei sachlich angemessener Betrachtung un gleichzeitiger Beibehaltung der Hypothese der zentralen volkswirtschaftlichen Bedeutung der Studentenqouten läge es im Gegenteil näher, das vorgebliche Streben nach verbesserter wirtschaftlicher Entwicklung gerade als normative Vorgabe so zu fassen, dass der jahrzehntelange existierende relative und derzeit auch objektive ökonomische Erfolg der bundesdeutschen Volkswirtschaft die Studentenzahlen *anderer* Volkswirtschaften als *zu hoch* auswiesen.

Rein von der Datenlage her ist die Hypothese einer Fehlentwicklung unterdessen definitionsgemäß gedeckt: Nach der Systematik der Erfassung der Daten nach dem innerhalb der UNESCO vereinbarten Kategorienschema International Standard Classification of Education (ISCED; vgl. UNESCO 2011) stellt das Duale System eindeutig einen Teil der Sekundarstufe und eben keine Veranstaltung mit akademischem Charakter dar. In einzelnen Abschnitten kann die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit noch nicht einmal beanspruchen, überhaupt der Oberen Sekundarstufe (Sek II) zugerechnet zu werden, wiewohl jegliche berufliche Bildung ausgenommen der berufsvorbereitenden Maßnahmen an den zurückliegenden Abschluss einer Schule der unteren Sekundarstufe (Sek I) anschließt.

Kaum geringeres Ungemach dräut dem Dualen System zweitens mit der Implementation des Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualification Framework EQF) in seiner nationalen Umsetzungsvariante des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Zwar haben die Verbände, und schlussendlich selbst noch der Deutsche Handwerkskammertag als Hort des Prototyps der Dualen Ausbildung, der Umsetzung dieses administrativ-zentralistischen Instrumentariums mehr oder weniger ausdrücklich zugestimmt. Die Leistungen der beruflichen Erziehungswege werden dabei mit den Leistungen der allgemeinen Erziehungswege in ein und dasselbe Prokrustesbett gezwungen (was überdies als politischer Erfolg ausgewiesen wird: vgl. o.V. [DQR] o.J.). Das Erstaunliche dabei ist, dass in diesen politischen Ordnungsprozessen selbst die Apologeten und gar die Protagonisten der beruflichen Bildung vergessen, dass die berufliche Bildung nicht zufällig, sondern aufgrund einer bewusst gezogenen Trenn-

linie *keine* allgemeine Bildung darstellt und auch nicht darstellen soll (sondern allenfalls das Tor dorthin aufstoßen).

An dieser Stelle interessieren freilich nicht die Verhältnisdebatten, wie sie aus der klassischen Berufsbildungstheorie oder, noch früher, aus den Humboldt'schen Schriften abgeleitet worden sind. Die Frage des Vorrangs der beruflichen vor der allgemeinen oder der allgemeinen vor der beruflichen Bildung haben letztlich keine andere Qualität als die Frage nach der Henne und dem Ei (vgl. BANK 2007). Wesentlich ist für die Beurteilung der Ordnungsprozesse um den EQF/ DQR die Tatsache, dass hier gleich gemacht wird, was nur als *gleichwertig* gewürdigt werden kann, gerade weil es nicht zugleich auch *gleich ist*. Es müsste selbst noch dem didaktischen Laien unmittelbar einsichtig sein, dass in den erzieherischen Bemühungen um eine allgemeine Bildung außerhalb des Schreib-, Sport- und Kunstunterrichts etwa psychomotorische Anforderungen kaum einmal vorkommen, während sie in vielen Ausbildungsberufen den Kern der Lernaufgaben darstellen. Auch in kaufmännischen Berufen ist es eine materiell ganz und gar andere Anforderung, eine fortlaufende Geschäftskorrespondenz zu analysieren, auf die Ergebnisse der Analyse zu reagieren und auf ihrer Grundlage zu agieren, als mit der Analyse eines Theaterstücks oder eines Romans – selbst wenn es sich in beiden Fällen um kognitive Lernziele auf den Niveaus der Analyse und der Synthese handelt (vgl. BLOOM 1956).

Dass auch nach dem EQF berufliche Lernleistungen eher gering bewertet werden, ist demnach nicht überraschend sondern folgerichtig. Solange berufliche Lernleistungen an der kognitivistischen Elle des allgemeinbildenden Schulwesens gemessen werden, können sie gar nicht anders als mit Geringschätzung betrachtet werden. Darüber täuscht auch die Anerkennung funktional am Arbeitsplatz erworbener Qualifikationen nicht hinweg.

Über die kognitivistische Vereinseitigung hinaus könnte man noch in Erinnerung rufen, dass es Humboldt unter der Maßgabe seines Bildungsbegriffes vorzüglich um die Herausbildung von Sittlichkeit ging. Damit sprach er explizit die Fähigkeit zur Einnehmen von wertgeleiteten Haltungen und folglich eher affektive Lernziele an (selbstverständlich kann eine persönliche Urteilsfähigkeit ohne die nötigen Informationen und Kognitionen auch nicht auskommen). Und genau am Aspekt der Sittlichkeit hatten KERNSCHENSTEINER und SPRANGER ihre jeweilige Argumentation ja auch angesetzt (vgl. die Belege ebd.). Diese der allgemeinen wie der beruflichen Bildung gemeinsame Dimension entzieht sich unterdessen in einem noch weitaus höheren Maße der Messbarkeit als die kognitiven und die psychomotorischen Lernleistungen. Dieses gilt wohl in dieser relativistischen Form auch angesichts der bekannten Moralstufenkonzepte oder Lernzieltaxonomien (KOHLBERG 1979, BLOOM, KRATHWOHL et al. 1964).

Derweil ist ‚Messbarkeit' das von ISCED und von EQF je für sich behauptete Leistungsangebot, wobei ‚Sittlichkeit' unterdessen eine inoperable latente Variable ist, die sich gewissermaßen als moralische ‚Handlungsselbstregulationskompetenz' nur in der Performanz des individuellen Lebenslaufs *ex post facto* manifestiert. So gesehen wird niemandem ernstlich die Vergabe von gestuften Zertifikaten über das erreichte Sittlichkeitsniveau im Sinn gelegen

haben (was ja ein begründetes *tertium comparationis* dargestellt hätte), der an der Formulierung der Kategorienschemata der UNESCO (ISCED) und der EU (EQF) beteiligt gewesen sein mag. Da die Stufung jedoch politisch gewollt ist, zieht man sich praktisch somit für den Vergleich des Unvergleichlichen darauf zurück, die Erziehungsleistungen des Beruflichen anhand des Maßes des Allgemeinen oder eben umgekehrt durchzuführen (welchletzteres unterdessen kaum einmal vorkommt).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen begründet sich die soeben gemachte Feststellung, dass berufliche Lernleistungen gering erscheinen *müssen*, die an der kognitivistischen Elle des allgemeinbildenden Schulwesens gemessen werden. Umgekehrt sähe die Sache keineswegs anders aus: Gerade so, wie das beruflich orientierte Lernen in der schöngeistigen, sicher auch der sprachlichen, möglicherweise selbst noch der politischen Analyse von Hamlet versagt und vielleicht gerade noch in einer ökonomischen Abwägung der Erwartungswerte seiner Handlungsoptionen endete, so versagt die Analyse von Hamlet im praktischen Handeln um nichts weniger total als der Prinz von Dänemark höchstderoselbst. Es liegt also im besten Sinne LYOTARDs ein Widerstreit (*un différend*) vor, das heißt, man kann nicht versuchen, der einen Seite gerecht zu werden, ohne der anderen oder gar beiden zugleich Unrecht widerfahren zu lassen (vgl. LYOTARD 1983, 9). Es gibt zwischen beruflicher und allgemeiner Erziehung kein *tertium comparationis* außer – wiederum – dem faktischen Erfolg des Individuums in seiner biologischen, seiner sozialen und seiner technischen Umwelt. Und dieses *tertium comparationis* ist ganz wie die ‚Sittlichkeit' viel zu unspezifisch, lässt methodologisch keine isolierten Analysen der beiden unabhängigen Variablen zu und unterliegt überdies im Hinblick auf die Messbarkeit der zu untersuchenden Erziehungsvorgänge der Störung durch nativistische Personenmerkmale.

Es ist schon jetzt absehbar, dass das Duale System der beruflichen Erziehung durch die inadäquaten Vermessungsmethoden auf die Dauer geschädigt werden wird. Wenn alles als Ausdruck politischen Gestaltungwillens über den einen Kamm geschoren wird, treten immer auch Normierungseffekte ein; man könnte diese einprägsamer auch als Prokrusteseffekte bezeichnen. Die Prokrusteseffekte sind umso stärker, je ausgeprägter der politische Wille ist, auf die als valide angenommenen ‚Messergebnisse' zu reagieren und Handlungsfähigkeit zu demonstrieren. Demgemäß werden die vorgeblichen Vergleichskriterien der Kategorienschemata der UNESCO und der EU das bewirken, was in anderen Zusammenhängen durch die Messversuche der internationalen Vergleichsverfahren wie PISA ausgelöst worden ist (und wenn die ISCED-Codierung bislang hier nicht gewirkt hat, so liegt das daran, dass der politische Druck, etwa von Seiten der OECD zuvor noch nicht so ausgeprägt gewesen war).

Die Vergleiche werden nicht ohne praktische Folgen bleiben. „Evaluation changes the thing which is being evaluated" (HAMBLIN 1974, 69): der Evaluationsgegenstand wird eben selbst verändert, und zwar massiv, wie es die Untersuchungen von NICHOLS und BERLINER hinsichtlich der Einführung eines obligatorischen ‚high-stakes-testing' zeigen (2005, 89 ff.). Verändert werden letztlich auch makrodidaktische Zusammenhänge, also Dinge, welche die organisatorisch-technischen Ablaufbedingungen didaktischen Handelns betreffen. Hier geschieht die Transmission vermittels Veränderungen der didaktischen Zielgruppe: Diese

Veränderungen führen in den Universitäten zu einem Überschuss an Studenten, die „zwar studienberechtigt aber nicht studienbefähigt“ sind (KRAUS 2012) sind. Zugleich aber wird so der Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für die Duale Ausbildung verschärft, was im Zuge des demographischen Wandels bereits jetzt spürbar geworden ist. Der Anreiz zur Transmission der verändernden Kräfte funktioniert über verschiedene Transaktionsmedien zugleich (Geld, Macht, Beziehungen etc.; vgl. BOURDIEU 1983, 185). Generell lässt ein Studium aus ökonomischer Sicht Verbesserungen erwarten, im Hinblick auf die zu erwartende Bezahlung ebenso wie auf die Sicherheit am Arbeitsmarkt. Die Teilarbeitsmärkte sind jedoch ökonomisch miteinander verbunden, und ein wachsendes Angebot im Sektor höherer Qualifikationen wird über die Effekte auf die Kreuzpreiselastizitäten der Löhne zu einem Rückgang dieser Vorteile führen. Tatsächlich steht schon jetzt eine Reihe von Absolventen tertiärer Erziehung ökonomisch keineswegs besser da als Absolventen einer dualen Ausbildung. Das ist jenseits bestimmter Klischees (‚Generation Praktikum‘) allerdings noch nicht in das gesellschaftliche Bewusstsein vorgedrungen.

Insgesamt genießt das Duale System zusammen mit seinen Absolventinnen und Absolventen in Deutschland immer noch ein hohes Ansehen. Seine Absolventinnen und Absolventen verfügen mithin über ein relevantes soziales Kapital i.S.v. BOURDIEU: Die hier ausgebildeten Kaufmanns-, Arzt- und Rechtsanwaltsgehilfen, Handwerksgesellen, Pflegekräfte und Facharbeiter erhalten jenen Sozialstatus und jene Anerkennung zugewiesen, die allen Menschen zuerkannt wird, welche einem erfolgreich vergesellschafteten Mitglied einer Gesellschaft erfolgsentsprechend zuzubilligen sind. Mit der politischen Propagierung erst der Normalisierung des Abiturs und nunmehr des Bachelorabschlusses hingegen wird die Referenzmarke verschoben. Statt der erfolgreichen Vergesellschaftung der individuellen Arbeitsfähigkeit wird der erfolgreiche Abschluss eines schulischen (Abitur) bzw. akademischen Grades (Bachelor) zum Leitkriterium sozialen Erfolges erhoben, welches an sich nichts über eine später mögliche Vergesellschaftung aussagt, die institutionell u.a. über den Arbeitsmarkt vonstattengeht.

Es gehen dem Dualen System mithin zunehmend Bewerber ab, die über einen relativ hohen Stand schulischer Vorbildung und relativ stabile soziale Erziehung verfügen. Am anderen Ende der Leistungsskala ist die Zahl als geeignet einzustufender Bewerber ebenfalls zurückgegangen. Zwar halten nicht wenige Bewerberinnen und Bewerber einen Schulabschluss in der Hand, doch verliert dieses Dokument zunehmend seine Aussagekraft über die die Beherrschung ausreichender kultureller Grundtechniken wie Rechnen, Lesen, Schreiben. Auch eine Aussage über das routinierte Verfügen über soziale Elementarfunktionen (früher: sog. preußische Sekundärtugenden) wie Pünktlichkeit und Verlässlichkeit aber auch einer gewissen Frustrationstoleranz und Ausdauer wird nicht mehr durch diese Zeugnisse belegt. Diese Mängel hinsichtlich des Vorliegens kultureller und sozialer Grundlagen haben wesentlich die Debatte um die sogenannte ‚Ausbildungsfähigkeit‘ der jungen Menschen in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts ausgelöst und befeuert (vgl. exemplarisch zu der gesamten Debatte BUNDESVEREINIGUNG 2003).

Unterdessen erfreut sich die didaktische Grundfigur des Lehrens und Lernens im Dualen System einer hohen Wertschätzung: Dass die didaktische Idee des Lernens in dualen Strukturen überzeugt, obwohl die Qualität und die Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung aufgrund der Abwärtsentwicklung der Ergebnisse der Erziehung in Elternhaus und allgemeinbildender Schule ebenfalls in einen Abwärtstrend geraten sind, scheint nicht unwesentlich dazu beizutragen, dass nunmehr insbesondere Fachhochschulen unter ihrem neuen Namen als ‚Universitäten angewandter Wissenschaften' oder kurz ‚Hochschulen' verstärkt dual angelegte Programme mit Bachelorabschluss anbieten. Zugleich ist die Attraktivität der als Berufsakademien bekannten ‚Universities of Co-operative Education' enorm angewachsen (in der ersten Dekade des Jahrhunderts zum Beispiel in Sachsen von gut 1100 Absolventen bei etwas über 4100 Immatrikulierten im Jahr 2000 auf mehr als 1500 Absolventen im Jahre 2010 bei über 5100 Immatrikulierten; +36% resp. +25% vgl. STATISTISCHES LANDESAMT o.J. [2012a]). Mittlerweile werden ihre Abschlüsse mit dem Bachelor's Degree versehen und in einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Sachsen) als den an Hochschulen und Universitäten erworbenen BA-Graden gleichwertig anerkannt. Zusammen mit den Entwicklungen an Fachhochschulen, die ebenfalls zunehmend und zunehmend erfolgreich Duale Ausbildungsgänge anbieten, erwächst der Dualen Berufsausbildung auch von dieser Seite her eine relevante Konkurrenz.

3 Das Modell der Berufshochschule in China

Nun muss man sicherlich vorausschicken, dass es ‚das' chinesische Modell der Berufshochschule ganz sicher nicht gibt. Die Entwicklung in China stellt sich zumindest über die letzten zehn Jahre (vgl. die in FN 2 angegebene Zeitspanne der Begehungen verschiedener Berufshochschulen) durchaus als disparat, als tastender Prozess mit einer hohen Entwicklungsdynamik dar.

In einem von der Zentralregierung vorgegebenen Rahmen erfolgt die konkrete Ausgestaltung in der Volksrepublik auf der Ebene der 22 Provinzen, der 4 regierungsunmittelbaren Städte sowie der 5 autonomen Regionen. Überdies kann die Implementation auf lokaler Ebene auch innerhalb einer Provinz und selbst innerhalb einer Stadt mit teils erheblichen Unterschieden bei den insgesamt 1276 Berufshochschulen in China aufwarten. 2012 wurden rund 3,25 Mio. Berufsstudenten an diesen Hochschulen immatrikuliert, was einen Anteil von 47,7% der Neueinschreibungen im tertiären Bereich insgesamt entspricht. Für das Vorjahr (2011) kann die Gesamtzahl von 9,6 Mio. Studierenden an den Berufshochschulen angegeben werden (alle Daten mit Stand April 2012, vgl. ZHONGGUO KEIJI WANG 2012, SHANGHAI ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES 2012, PANYU ZHIYE JISHU XUEYUAN JIANJIE 2012). Die Studierenden werden gewöhnlich nach den für die nationalen Spitzenuniversitäten ausgewählten Kandidaten und den für die Provinzuniversitäten zugelassenen Bewerber als dritte Leistungskohorte eines Jahrganges zum Studium zugelassen.

Im Grundsatz jedoch verfolgt die Berufshochschule ein Konzept, das zwar schwerpunktmäßig auf curricular geordnetes und systematisches Lernen gründet, jedoch auch kürzere Praxispha-

sen in Unternehmen mit vorsieht. Die Dauer der Ausbildung beträgt drei Jahre und wird mit einer Prüfung abgeschlossen (vgl. RAUNER 2012, 438 f.). Die Studentinnen und Studenten der Berufshochschulen haben den zweiten Zyklus der Sekundarstufe abgeschlossen. Zumindest in den südlichen Provinzen hat man sich darüber hinaus um eine größere Durchlässigkeit des Systems bemüht, und so gibt es hier die Möglichkeit eines Durchstiegs von der mittleren zur höheren Berufsbildung (vgl. SHI 2012, 86). Der Mangel an Durchlässigkeit, ja die Unwiderruflichkeit war eine der gravierendsten Kritiken RAUNERs am chinesischen Berufsbildungssystem (a.a.O., 493).

Träger der Berufshochschulen sind die Provinzen. Grundsätzlich zulässig ist die Trägerschaft einer beruflichen Bildungseinrichtung ab Kreisebene aufwärts zulässig. Die Kommunen und die örtlichen Betriebe beteiligen sich, so etwa in der provinzunmittelbaren Stadt Ningbô, an einer Mischfinanzierung. Dazu gehören auch Studiengebühren. So können zum Beispiel die Berufshochschulen Ningbô pro Immatrikuliertem aktuell mit 12.000 Yuan allein von der öffentlichen Hand rechnen. Um sich einen Begriff von dieser vom Staat investierten Summe zu machen: In Deutschland müssten nach aktuellem Kurs von staatlicher Seite 13.700 € pro Auszubildenden ausgeben werden (Berechnungsgrundlage aufgrund der Daten für 2010 der WORLD BANK o.J. [2012]: Pro-Kopf-Einkommen nach dem Inlandskonzept (BIP), VR China: 4.433 US $, BR Deutschland: 39.851 US $, was einen Faktor von etwa 9 ergibt). Demgegenüber betrug der Haushaltsansatz im Freistaat Sachsen pro Berufsschüler 1.886,26 € (Voll- und Teilzeit; Datengrundlage für 2011: STATISTISCHES LANDESAMT 2012b; FREISTAAT SACHSEN o.J. [2011]). Ohne genaue Berechnung ist klar, dass auch bei Einbezug der Mittel der kommunalen Schulträger keine auch nur annähernd vergleichbare Ausgabe zustande gekommen ist. Ein Schulgeld wird nicht erhoben, sodass zur Finanzierung der beruflichen Bildung durch die Länder und Kommunen nur noch die Dualpartner beitragen, während in China die Finanzierung durch die verschiedenen Haushaltsbeiträge der Gliederungen des Staates, durch die Auszubildenden und – zumindest theoretisch – durch die Unternehmen zu geschehen haben. Die Ausbildungsbetriebe sind gesetzlich gehalten, die Kosten der beruflichen Qualifizierung ihrer Belegschaft zu tragen (§ 28 Berufsbildungsgesetz der VRC). Angesichts der verbreiteten und fast traditionellen Zurückhaltung chinesischer Betriebe, auch nur Praktika zu ermöglichen, scheint dieses in andere Formen der Kostentragung geführt zu haben, wie es sich in der Bereitstellung von teureren Maschinen zu Trainingszwecken zeigt. Da dieses stets mit überall sichtbaren Plaketten gewürdigt wird, stellt sich die Frage, inwieweit hier klassisches Sponsoring vorliegt, eine Public-Private-Partnership oder die gesetzlichen Verpflichtungen der Betriebe eingelöst werden. Möglicherweise treffen alle drei Vermutungen zu.

Die Lehrerbildung in China wird parallel zum Ausbau der Berufshochschulen kontinuierlich verbessert. Der im Berufsbildungsgesetz von 1996 grundsätzlich formulierte Anspruch liegt darin, dass keine Lehrkraft einen geringeren Abschluss aufweisen soll als einen universitären Bachelorgrad. Von diesem Ziel war man lange Zeit weit entfernt, derzeit liegen aber die Quoten für Promovierte Lehrkräfte und solche mit Mastergrad bei 47% und nur 2% der Lehrerschaft löst die formalen Mindestanforderungen nicht ein (Basis 2009; ZHONGGUO JIAOYU

ZAI XIAN 2011). Diese Zertifikate sind Fachzertifikate, sodass bei allen Bemühungen um didaktische Variabilität läuft der Unterricht eher in konventionellen Gleisen bleibt.

Das heißt nun nicht, dass die Berufshochschulen durch einen konsequenten Methodenmonismus gekennzeichnet wären. Im Gegenteil konnten etwa bei der Begehung der Polytechnischen Berufshochschule Panyu höchst respektable Exponate aus dem Bereich Industriedesign begutachtet werden, die an der Fakultät für Gestaltung und Design von den Studenten und Studentinnen im Rahmen von Projektaufgaben selbständig angefertigt worden sind. Grundsätzlich wird man unabhängig von der unterrichtlichen Methode unterdessen davon ausgehen, dass das Vorliegen einer entsprechenden äußeren Lernmotivation und intrinsischen Stufe der Schwierigkeit als ein konstitutives Merkmal tertiären Lernens bereits als vorliegend unterstellt werden kann. Aus diesem Grunde ist der Methode im Tertiären Bereich ohnehin eine geringere Bedeutung zuzusprechen ist, als sie in anderen Unterrichtsbereichen und für schwieriger zu unterrichtende Zielgruppen einzufordern ist. Die curriculare Ausgestaltung der Aufgabenwahrnehmung erfolgt wesentlich auf der Ebene der Berufshochschule selbst, die versucht, mit ihrem Ausbildungsangebot der Spezifik der regionalen oder lokalen Arbeitsnachfrage gerecht zu werden.

Insgesamt stellen die Immatrikulationszahlen der Berufshochschulen also einen fast gleich starken Anteil auf der Tertiären Erziehungsstufe; die Berufshochschule wird den Kriterien der fünften Niveaustufe des ISCED-Schemas gerecht:

„For the definition of short-cycle tertiary, the following criteria are relevant: **Main criteria** a. Content of short-cycle tertiary programmes …; b. Entry requirements …; and c. Minimum duration of programme ... **Subsidiary criteria** a. Institutional transition point …; b. Typical duration of programme …“ (UNESCO 2011, Anhang 44; Hervorhebungen im Original).

Das bedeutet, dass für die statistische Erfassung auf dieser Ebene Level 3 (Obere Sekundarstufe) oder wahlweise Level 4 (tertiäre postsekundare Erziehung) abgeschlossen sein müssen. Der Übergang auf das Level 5 drückt sich durch einen Wechsel der besuchten Institution aus, die nicht nur verschieden von Einrichtungen der Oberen Sekundarstufe und der nicht-tertiären postsekundaren Erziehung sind, sondern im Regelfall zumeist weder Universitäten noch Fachhochschulen darstellen, welche die Stufen 6, 7 oder 8 abdecken (vgl. Abs. 214). Es werden auf der fünften Stufe Programme angeboten, die 2 bis maximal 3 Jahre in Vollzeitform erfolgen (vgl. ebd. Abs. 213). Die Inhalte auf Level 5 werden als ‚komplexer‘ und ‚weniger auf theoretische Zusammenhänge angelegt‘ beschrieben (vgl. Abs. 208). [3]

[3] Hierzu ist kritisch anzumerken, dass sich in dieser Formulierung eine politische und nicht etwa eine wissenschaftssprachliche Begriffsbestimmung offenbart. Man wird sich fragen, in welchem Sinne die UNESCO ‚Komplexität‘ auffasst, die ja als nicht fachsprachliche Bezeichnung zugleich ‚Elementenreichtum‘ und ‚Relationenschwierigkeit‘ eines Systems umschreibt. Unklar bleibt so auch das Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Komplexität‘; die Formulierung legt nahe, dass man es als trade-off bestimmt, d.h. dass sich ein Anstieg der ‚Komplexität‘ in einem Rückgang der Theorielastigkeit verwirklicht. Beides spricht dafür, dass die politische Beschlussfassung über diesen Katalog nicht allzusehr durch fachsprachliche didaktische Expertise beeinträchtigt worden ist.

Die chinesischen Berufshochschulen entsprechen diesen Kriterien sehr weitgehend und bedienen die Nachfrage für gehobene ausführende Tätigkeiten in doppelter Hinsicht. Der erste Aspekt lieg in der Befriedigung eines guten Teils der hier anfallenden Arbeitsnachfrage, freilich bis dato längst noch nicht in einem ausreichenden Maße: Der Arbeitsmarkt in der VR China ist seit der Kulturrevolution durch eine Polarisierung des Angebotes gekennzeichnet, das am unteren Ende über eine (fast!) unerschöpfliche Heerschaar von Anbietern unqualifizierter Arbeit und im oberen Segment aus einer ein sehr großen bis zu großen Gruppe von akademisch ausgebildeten Anbietern von Arbeit besteht (vgl. SUN 2010, 20 ff., vgl. XIONG i.V. [2013]). Am Beispiel des chinesischen Arbeitsmarktes zeigt sich übrigens, dass die gleichsam in liturgischer Form in kultusministeriellen Sonntagsreden wiederholte Behauptung, nichts schütze besser vor Arbeitslosigkeit und Armut als ein Hochschulstudium, wie alle anderen ökonomischen Transaktionsverhältnisse ebenfalls, nur unter den entsprechenden Arbeitsmarktbedingungen Wahrheitsanspruch hat. Es gilt eben in den unterschiedlichen Segmenten das Gesetz von Angebot und Nachfrage – womit die jeweils kürzere Seite den Markt bestimmt. Es wäre sicher eine eigene Studie wert zu untersuchen, inwieweit die ausgewogene Struktur des Arbeitsmarktes in Deutschland mit dazu beigetragen hat, die gesamte Volkswirtschaft und insbesondere den Arbeitsmarkt in der aktuellen krisenhaften Situation wesentlich stabiler zu halten als es in den umliegenden Europäischen Staaten ohne Duales System der Fall ist. Gerade die aktuellen Jugendarbeitslosigkeitsquoten sprechen unter den Bedingungen der finanziellen Instabilität der Weltmärkte eine deutliche Sprache. Umgekehrt sind sich die zitierten chinesischen Quellen einig, dass der chinesische Markt eine noch erheblich bessere Dynamik hätte aufweisen können, wenn ein ausreichendes Angebot an Arbeitskräften im mittleren und gehobenen Qualifikationsbereich vorhanden gewesen wäre wie in den beiden o.g. Arbeiten von Sun und von Xiong argumentiert wird.

Nicht nur aus Arbeitsmarktgründen erweist sich das Modell der Berufshochschule als beispielgebend. Der zweite Aspekt liegt in der Bereitstellung einer Ausbildungsmöglichkeit mittlerer, jedenfalls vergrößerter Reichweite: „Education policy in China responds to the … strong desire to give their children the opportunity for higher education … higher vocational education institutions are created, hoping that this way the stigmatisation of vocational education can be counteracted effectively. By organising vocational education as ‘higher’ (academic) education, China managed to improve the social reputation of (higher) vocational education.“ (RAUNER 2012, 438). Damit wird nicht zuletzt die soziale Mobilität wird durch die Berufshochschulen verbessert, da der Abstand zwischen der Aufnahme einer unqualifizierten oder angelernten Arbeit und der eines Hochschulstudiums erheblich verkleinert wird. Diese Mobilität wird ferner dadurch verbessert, dass unterhalb der Berufshochschulen sich nun auch ein schulisches Berufsausbildungssystem stabilisiert, in welchem die Schulabgänger eine Qualifizierungsmöglichkeit vorfinden, die es weder auf eine der universitären Einrichtungen noch in die Berufshochschulen geschafft haben. Überdies besteht zumindest in den Südprovinzen die Absicht, dieses System von Berufsschule, Berufshochschule und Universität als ein gestuftes durchlässiges System anzulegen.

4 Denkanstöße für die hiesige berufliche Bildung

Man kann nun mit dem Lyotardschen Argument des *différend* gegen die oben beschriebenen politischen Realitäten ankämpfen und Unverständnis ernten. Man kann versuchen, politische Mehrheiten gegen die in eine höchst denkwürdige Koalition geratenen Bewegungen zentralistisch-administrativer und neoliberaler Argumentationsmuster zu organisieren, was eigenartigerweise noch nichts gefruchtet hat. Man könnte schließlich resignieren und sich in den völkerrechtswidrigen Interventionismus der OECD und in das Schicksalhafte des Brüsseler EU-Zentralismus dreinschicken. Man kann aber auch versuchen, anhand des chinesischen Modells der Berufshochschulen zu lernen und den schwungvollen Impetus der neoliberalen politischen Agenda nutzen, dieses Modell auch in Deutschland positiv in eine praktische Politik umzusetzen. Zugleich mag man eine Chance darin erkennen, gewisse Auflösungstendenzen, denen das System beruflicher Ausbildung letztlich doch ausgesetzt ist, konstruktiv in neue Strukturen zu überführen. Es muss aber dabei klar sein, dass aus Gründen der Kohäsion sozialer Systeme eine melioristische vergleichende Berufsbildungsforschung das Fremde immer nur als *Anstoß* für eine Verbesserung des Eigenen nutzen kann, niemals jedoch als Blaupause – das gilt für die Übertragung des Konzepts der Berufshochschulen nach Deutschland nicht weniger als für die Übertragung des Dualen Systems nach China.

Die Einführung einer tertiärisierten beruflichen Bildungsinstitution ist als eine spezifische Form äußerer Differenzierung zu beschreiben. Wenngleich im Allgemeinen Schulwesen die äußere Differenzierung gerade auch unter Aspekten der Leistungsfähigkeit derzeit keine Konjunktur hat, so zielt eine äußere Differenzierung letztlich doch auf ein präziseres Eingehen auf die Betroffenen ab. Im Bereich der beruflichen Bildung tritt die Befriedigung einer differenzierten Nachfrage am Arbeitsmarkt hinzu: Die Einführung von Berufshochschulen würde es ermöglichen, ein gehobenes Anspruchsprofil einzuziehen, das die Wahrnehmung von selbständig durchzuführenden Aufgaben mit beinhaltet, die so vermittels der existierenden Institute nicht mehr in allen Berufen vollauf befriedigt werden können. Dieses gehobene Anspruchsprofil wäre zugleich im didaktischen Kontext eines engeren Bezugs zur Ausführung praktischer Aufgaben zu sehen. Das letztgenannte Merkmal eines spezifischen Segmentes im Arbeitsmarkt wird zwar bereits vom Dualen System bedient, doch ist dieses in den Zwiespalt zwischen den Anspruch einer weitgehend eigenverantwortlichen Leistungserbringung einerseits und einer abnehmenden Selbstregulationsfähigkeit vieler Assistenten, Gehilfen und Gesellen andererseits geraten. Letztenendes kann man die geringeren Leistungsvoraussetzungen der Auszubildenden im Zuge der Ausbildung nicht dauerhaft ignorieren.

Wenn die chinesische Berufshochschule in der Lage ist, die soziale Mobilität zu verbessern, so kann man sich auch von einer Einführung einer entsprechenden Einrichtung in Deutschland derartige Effekte versprechen, sofern die dort erworbenen Abschlüsse nicht in einer Sackgasse enden. Anders als bei Berufsakademien, deren BA-Abschlüsse aus Gründen einer interessengeleiteten Politik auch bei Bewerbungen für weiterführende Masterstudiengänge formal universitär erworbenen Abschlüssen dieses Niveaus gleichgestellt werden, muss aber unmissverständlich klar sein, dass diese Anerkennung des Niveaus keine materielle Gleichwertigkeit mit akademischen Studiengängen weder beinhalten kann noch soll. Eine gleiche

Bewertung – etwa im Hinblick auf die Eingruppierung bei Tariflöhnen – stellt eben keine inhaltliche Gleichheit dar. Ein möglicher Lösungsansatz für eine erfolgreiche Weiterbildung in Richtung einer Fortsetzung des Lernens mit akademischem, also theoretisch vertieftem Anspruch läge in Vorbereitungsschulen, wie sie in Frankreich als Écoles Préparatoires (Vorbereitungsschulen) gang und gäbe sind, die dort freilich als Übergangshilfe von der allgemeinen Schule zur Grand École oder Universität eingerichtet wurden. Ist es also im Interesse der sozialen Mobilität besonders bedeutsam, dass eine Durchlässigkeit vom Dualen System in der derzeit betriebenen Form zu den Berufshochschulen in ihrer noch zu konzipierenden Form sicherzustellen, wären die aufzunehmenden Bewerberinnen und Bewerber aus dem Pool der jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung einerseits und einer Dualen Ausbildung andererseits zu rekrutieren. Letztere müsste allerdings um eine akademische Übergangsmaßnahme abgesichert werden, um nicht einerseits das Anspruchsniveau der Berufshochschulen abzusenken, andererseits die Übertritte aus dem Dualen System nicht zu Fehltritten mit entsprechenden biographischen Brüchen geraten zu lassen.

Eine nicht unwesentliche Begleiterscheinung läge darin, dass die derzeit im Dualen System umfassend ausgebildeten Berufe eines wesentlichen Teils ihrer Klientel benommen würden, und zwar des akademisch am besten vorgebildeten Teils. Es wird daher erforderlich sein, das klassische Dualen System zu einem System der Ausbildung für einfachere Berufe weiterzuentwickeln. Versäumt man eine entsprechende neue konzeptionelle und curriculare Neuausrichtung, riskiert man einen Totalverlust des Dualen Systems durch die dann nicht zu vermeidenden Verwerfungen. Wesentlich ist zu erwarten, dass die Lehrstellen nicht mehr mit einer ausreichenden Zahl guter Bewerberinnen und Bewerber werden besetzt werden können und entweder eine Leistungserosion die Folge wäre, die das Duale System von innen her aushöhlen würde, oder ein massives Anwachsen der Fehlversuche, was das Duale System von außen her dauerhaft diskreditieren würde. Im schlimmsten Fall kann eine Kombination von beidem eintreten.

Abschließend ist die Frage zu klären, ob mit den Berufsakademien nicht schon eine Art Berufshochschule in mehreren deutschen Bundesländern existiert, und ob es nicht genügen würde, dieses Modell nur noch in allen Bundesländern durchzusetzen. Die ursprünglich in Baden-Württemberg erfundenen Berufsakademien gibt es in sehr unterschiedlichen Rechtsformen: Während die Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein eine private Einrichtung der Kammern im Statuts der Gemeinnützigkeit ist, sind im Freistaat Sachsen die Berufsakademien als staatliche Studienakademien implementiert worden.

Selbstverständlich könnte man auch in der Bundesrepublik die vorhandenen Einrichtungen weiterentwickeln. Im Vergleich mit den Berufshochschulen in der Volksrepublik China müssen diese Einrichtungen jedoch aus deren Sicht als der reinste Ausdruck des Wilden Westens erscheinen, und zwar vorzugsweise im Hinblick auf die Eingangsanforderungen des Lehrpersonals. Es gibt in Deutschland eine berufliche Einrichtung, die aufgrund der Lehrerlaufbahnverordnung mit gutem Recht zwingend verlangt, dass ihre Lehrkräfte vollakademisch ausgebildet sind und nach einem Vorbereitungsdienst eine zweite Staatsprüfung vorsieht. Das sind die staatlichen berufsbildenden Schulen. Demgegenüber kennen die angeblich höherwertigen

‚Tertiären' Erziehungsinstitutionen der Berufsakademien keinerlei vergleichbaren Anspruchsnormen unterworfen; etliche der Dozentinnen und Dozenten sind eben einmal an der eigenen Berufsakademie selbst ausgebildet worden und nach einigen Jahren in der Praxis als nebenberufliche Lehrpersonen an die Berufsakademien zurückgekehrt.

Diesem Paradox setzt man sich in China nicht aus, indem man nämlich die Mindestanforderung für die Lehrkräfte an Berufshochschulen auf einen Bachelorgrad festgelegt hat, selbst wenn man diesem Anspruch noch nicht vollumfänglich gerecht werden kann. Es ist m.E. keine überaus gewagte Erwartung, dass mit der Konsolidierung des berufsbildenden Sektors in den öffentlicher Kontrolle unterliegenden Erziehungsinstitutionen das Mindestanforderungsniveau für neu einzustellende Dozentinnen und Dozenten auf den Mastergrad angehoben werden wird. Die in Deutschland real praktizierte Anarchie im Hinblick auf die Lehrerbildung der Berufsakademien zeigt deutlich an, dass der Weg in Richtung einer vollwertigen tertiären Einrichtung für die Berufs- und Studienakademien ein sehr weiter wäre. Meines Erachtens wird es in allen Bundesländern sehr viel einfacher sein, die neu einzurichtenden Berufshochschulen ausgewählten berufsbildenden Schulen anzugliedern, da dort bereits die Anforderung an einen vollakademisch ausgebildeten Lehrkörper eingelöst sind. Gegebenenfalls wäre für solches Lehrpersonal – dem Vorbild der Ecoles Préparatoires in Frankreich folgend – eine Aggregation als drittes *examen docendi* einzurichten. Einem Wettbewerb mit den bestehenden privaten Einrichtungen wird man dann entspannt entgegensehen können.

5 Chancen und Risiken sowie der Versuch eines Ausblicks auf die Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung

Die Chancen der Einrichtung einer regulären beruflichen Bildung auf der Tertiärstufe liegen im Wesentlichen darin, eigenständig arbeitendes Personal der unteren bis (im Normalfall) mittleren Führungsebene auszubilden, die das Duale System wegen der Probleme in der Vorbildung vieler Bewerberinnen und Bewerber nicht mehr in ausreichendem Maße hervorzubringen vermag. Sie liegt ferner insbesondere in der Erleichterung des Übertritts von Angehörigen von gesellschaftlichen Gruppen in weniger begünstigter sozialen Situationen in den Bereich tertiärer Ausbildungsgänge, wodurch zugleich ein wesentlicher Teil des von außen ausgeübten politischen Drucks absorbiert werden würde.

Es gibt zweifelsohne auch Merkmale der chinesischen Berufshochschulen, von deren Übernahme man besser absehen wird. Dieses betrifft die unklare Trägerschaft und insbesondere das ‚Lehrgeld'. Es betrifft vor allem aber die fast ausschließlich schulische Auseinandersetzung mit beruflichen Inhalten, im Verhältnis zu den bestehenden akademischen Studiengängen ist der praktische Lernort von zentraler Bedeutung: Eine kognitionsorientierte Variante der Bedienung eines Arbeitsmarktsegmentes mit kenntnisreichen, entscheidungsfähigen und selbstregulationsfähigen Beschäftigten wird mittlerweile durch die Studien zum Bachelor of Science bedient. Einen Sinn bekommt eine höhere berufliche Bildung auf tertiärem Niveau dann, wenn der im Dualen System bewährte Praxisbezug übernommen wird. Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland duale berufliche Bildung bestens eingeführt ist, wäre es unver-

ständlich, wenn die Chance ausgelassen würde, die in der Bereitschaft auf Teilhabe an der Ausbildung junger Menschen liegt, die für die deutsche Unternehmenskultur vollkommen selbstverständlich ist.

Die Einführung einer tertiären Variante einer beruflichen Bildung geht ganz eindeutig mit der Notwendigkeit der Neubestimmung der Aufgaben des bestehenden Dualen Systems einher, mutmaßlich auch mit einer Abwertung betreffs des dort erreichbaren sozialen Status. Angesichts der vielen wildwüchsigen Dualen Ausbildungsgänge an Berufsakademien und neuerdings auch an Fachhochschulen ist eine solche Umwertung ohnehin kaum noch zu vermeiden. Zugleich kann man aber in der Redefinition der Berufszuschnitte die Chance erkennen, das Übergangssystem von der Seite einer kontrollierten Absenkung der Eintrittsschwelle ins Duale Ausbildungssystem zurückzudrängen.

Zu vermeiden ist zudem, dass praktisch jede Berufshochschule ihre eigenen Programme selbst ‚strickt'. Zwar seigt einerseits die Akzeptanz seitens der Partnerunternehmen deutlich steigt, wenn eine Berufshochschule ihre Curricula auf deren konkrete Interessen abstellt. Andererseits geht darüber die Transparenz für das erworbene Zertifikat am Arbeitsmarkt verloren, die Transaktionskosten bei Personaleinstellungen steigen massiv, die Mobilitätschancen sinken. Der Kompromiss zwischen einer investiv relevanten Orientierung auf ein Qualifikationsparadigma im Kontext einer gegebenen örtlichen oder regionalen Wirtschaftsstruktur und einer individuell und gesellschaftlich relevanten Orientierung auf ein Bildungsparadigma durch die begründete Bündelung von idealtypischen Einzelfunktionen zu Berufen erlaubt eine echte Marktbildung für die jeweiligen Teilarbeitsmärkte. Nur so entsteht zugleich Mobilität in geographischer und sozioökonomischer Hinsicht.

Eine Einrichtung von Berufshochschulen ist nach dem Beispiel der chinesischen Berufshochschulen mithin zielführend, wenn

- eine solide finanzielle Ausstattung durch Nutzung u.a. vorhandener Ressourcen sichergestellt wird,
- gegebenenfalls diese finanzielle Ausstattung durch Beteiligung der Ausbildungsbetriebe oder Ausbildungsstudierenden in Form von Studiengebühren ergänzt wird,
- dem Lehrpersonal ein Mindestniveaus in der akademischen Vorqualifikation abverlangt wird, das mindestens so hoch ist, wie in den beruflichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereiches.

Anders als in China ist es aufgrund der in Deutschland unterschiedlich geübten Traditionen in der beruflichen Bildung möglich und anzustreben, die Didaktik der Berufshochschulen im dualen Strukturen anzulegen.

Es erwächst der Berufsbildungsforschung im Zuge der Implementation eines solchen Großprojektes des Ausbaus eines Berufshochschulsystems, des Umbaus des Dualen Systems und des Rückbaus der Übergangseinrichtungen umfassende zusätzliche Aufgaben zu. Insbesondere ist hier an die Frage zu denken, wie der zeitliche Rahmen je nach Zielgruppe in der Sekundären (‚einfachen') und in der Tertiären (‚höheren') Dualen Berufsbildung in Abhän-

gigkeit von den Inhalten zu bemessen ist, nicht zuletzt, in welchem Verhältnis systematisches und systemisches Lernen zeitlich auszugestalten sind. Vermutlich wird der akademische Anteil systematischen Lernens in der Berufshochschule größer ausfallen können.

So rückt eine zentrale vokationomische Frage in den Blick, in welchem didaktischen Verhältnis nämlich das systematische und das systemische Lernen zueinander stehen. Dem Erfordernis der Klärung dieses Verhältnisses wird in jüngerer Vergangenheit eine verstärkte Aufmerksamkeit unter dem Stichwort *connectivity research* zuteil (vgl. APREA/ PITTICH/ TENBERG (i.V. [2013]) sowie die dort zitierte Literatur). Allerdings wird hier, wie schon früher zumeist von der Notwendigkeit einer Abstimmung von betrieblichen und schulischen Lerninhalte ausgegangen. Ließe man demgegenüber die Möglichkeit einer Gültigkeit der Annahmen der komplementären Lerntheorie zu, das heißt, dass eine Zuwendung zum schulisch-systematischen und zum betrieblich-systemischen Lernen niemals zu einem einzigen Zeitpunkt möglich sondern nur im Hinblick auf ein übergeordnetes Drittes zielführend ist (JONGEBLOED 1998), dann käme eine Konnektivität als Stufe der Schwierigkeit des jeweils anderen Lernzusammenhanges infrage (vgl. ebd., 281) und überdies als Transferproblem vom didaktisch Reduzierten zur ganzen Welt der Wirklichkeit (vgl. BANK 2009). In diesem Falle würde eine Ausgestaltung einer dual angelegten Berufsbildung im Tertiären Sektor neben den melioristischen Anregungen aus China vor allem auf Ergebnisse einer weiterführenden Lerntransferforschung zu gründen sein.

Literatur

APREA, C./ PITTICH, D./ TENBERG, R. (i.V. [2013]): Ausgangspunkte für ein Forschungsprogramm ‚Connectivity und integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung'. Manuskript o.O.

BANK, V. (2009): Zum Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. Eine theoretische Analyse zur Begründung didaktischer Maßnahmen. In: ARNOLD, R./ MÜLLER, H.-J./ SCHÜSSLER, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 63). Baltmannsweiler, 197-216.

BANK, V. (2007): Über Sprangers Stellung im dialektischen Spannungsfeld der Menschlichkeiten. Versuch eines neophilanthropischen Begriffs der Bildung. In: Pädagogische Rundschau 61, H. 5, 657-673.

BANK, V. (2004): Internationale Einflüsse auf das deutsche Berufsbildungswesen am Beispiel Dänemarks und Schleswig-Holsteins. In: REINISCH, H./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE). Wiesbaden, 91-101.

BLOOM, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York.

BLOOM, B. S./ KRATHWOHL, D. R./ MASIA, B. B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain. New York.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, 183-198.

BUNDESVEREINIGUNG der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Option für die Jugend, Schulbildung verbessern, Ausbildungsfähigkeit fördern, Berufsorientierung intensivieren. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21__Option_Jugend%281%29.pdf (03-10-2012).

DQR (o.J.) Der deutsche Qualifikationsrahmen. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/ (20-07-2012).

HAMBLIN, A. C. (1974): Evaluation and Control of Training. London.

HÖRNER, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln.

JONGEBLOED, H.-C. (1997): Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In: ders. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel, 259-286.

KOHLBERG, L. (1979): The meaning and measurement of moral development. Worcester/ MA.

KRAUS, J. (2012): Interview in der FAZ am Sonntag v. 13. 05. 2012.

LYOTARD, J.-F. (1983): Le Différend. Paris.

NICHOLS, S. L./ BERLINER, D. C. (2005): The Inevitable Corruption of Indicators and Educators through High-Stakes Testing (Tempe: Education Policy Research Unit/ Arizona State University). Online: http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSL-0503-101-EPRU.pdf (26-07-2012).

OECD (2010): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Bielefeld. Online: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Dokumente/Bildung%202010%20OECD%209610075e.pdf (26-07-2012).

PANYU ZHIYE JISHU XUEYUAN JIANJIE [Panyu Polytechnikum] (2012): Brief Introduction to Panyu Polytechnic. Sept. 2012. Online: http://121.33.253.213/other_news_info.asp?id=1 (03-10-2012).

RADTKE, F.-O. (2005): Die Schwungkraft internationaler Vergleiche. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bern, 355-385.

RAUNER, F. (2012): Demarcations Between Vocational and Academic Education and How to Overcome. In: PILZ, M. (Hrsg.): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Berlin u.a., 433-453.

RÜTZEL, J./ ZIEHM, S. (2006): Volksrepublik China. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung. 32. Erg.-Lfg. 2006, VRC 1-139.

SHANGHAI ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES – Shanghai Jiaoyu Kexue Yanyu Yuan (2012): Gaodeng Zhiye Jiaoyu Rencai Peiyang Zhiliang Niandu Baogao Guojia Ban Shouci Fabu [Erste Veröffentlichung des Jahresberichts zur Qualität der Höheren Berufsbildung], 19-07-2012. Online http://www.cnsaes.org/homepage/html/resource/res06/7541.html (03-10-2012).

SHI, W. (2012): Development of TEVET in China: Issues and Challenges. In: PILZ, M. (Hrsg.): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Berlin u.a., 85-95.

STATISTISCHES LANDESAMT (o.J. [2012a]): Statistik: Hochschulen. Online: www.statistik.sachsen.de/html/645.htm#article8400 (03-10-2012).

STATISTISCHES LANDESAMT (2012b): Statistischer Bericht. Berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen Schuljahr 2011/12, B II 1 – j/11. Online: www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_II_1_j11_SN.pdf (03-10-2012).

SUN, Zh. (2010): Die Entwicklung des Humanvermögens im technologischen und organisatorischen Innovationsprozess. Online: http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00003381/DissSun.pdf?host=&o (03-10-2012).

UNESCO (Hrsg.) (2011): International Standard Classification of Education, Online: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf (03-10-2012).

WORLD BANK (o.J. [2012]) Word Data Bank. World Development Indicators and Global Development Finance. GDP per Capita (in current US $). Online: http://databank.worldbank.org/Data/Views/Reports/TableView.aspx?IsShared=true&IsPopular=series (03-10-2012).

XIONG, H. (i.V. [2013]): Clustering in the Field of Vocational Education – A Comparative Analysis of Selected Implementation Models (zugl. Diss. Chemnitz, 2012).

ZHONGGUO KEJI WANG [Wissenschafts- und Technologienetz China] (2012): Zhongguo Gaozhi Jiaoyu Mianling San Tiaozhan [Drei Herausforderungen für die Höhere Berufsbildung in China], 26. Sept. 2012. Online: http://www.stdaily.com/stdaily/content/2012-09/26/content_523047.htm (03-10-2012).

ZHONGGUO JIAOYU ZAI XIAN [China Education Online] (2011): Quanguo Pudong Gaoxiao Jiaoshi Jiben Qingkuang [Grunddaten zum Lehrpersonal in der Höheren Berufsbildung]. Online: http://teacher.eol.cn/shu_jv_bao_gao_11982/20110913/t20110913_682871_3.shtml (20-09-2011).

Rechtsquellen

Berufsbildungsgesetz vom 15. Mai1996, in der 19. Sitzung des Ständigen Ausschusses des Nationalen Volkskongresses angenommen, in Übersetzung dokumentiert in RÜTZEL/ ZIEHM 2003/2006, VRC 125-133.

FREISTAAT SACHSEN (o.J. [2011]): Haushaltsplan 2011/2012. Einzelplan 05: Staatsministerium für Kultus und Sport. Online: www.finanzen.sachsen.de/download/2011_2012_Epl05.pdf (03-10-20012).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp*@-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BANK, V. (2012): „Qǐlái! Búyuàn zuò núlì de rénmen …“ – oder: Was Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen kann. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/bank_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor

Prof. Dr. VOLKER BANK

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät, Technische Universität Chemnitz

Reichenhainer Str. 41, 09126 Chemnitz

E-mail: volker.bank (at) phil.tu-chemnitz.de

Homepage: http://www.tu-chemnitz.de/phil/bwp/bank/

Alexander SCHNARR
(Universität Erfurt)

‚Reflexionskatalysator Weiterbildung': Professionalisierung chi-nesischer Berufsschullehrkräfte im Medium berufsbe-zogener wis-senschaftlicher Fortbildungen an deutschen Hochschulen

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/schnarr_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2012

Herausgeber von ***bwp@*** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (SCHNARR 2012 in Ausgabe 23 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/schnarr_bwpat23.pdf

Überlegungen zur Akademisierung der Berufsbildung berühren auch die Fragestellung, inwiefern im Rahmen der hochschulischen Bildung Herausforderungen der beruflichen Bildung aufgenommen werden. In diesem Zusammenhang spielt nicht nur die Fort- und Weiterbildung von bereits in der Berufsbildung tätigen Professionellen auf akademischem Niveau im deutschen Kontext, sondern auch die Fortbildung internationaler BerufsbildungsexpertInnen an deutschen Hochschulen eine bedeutende Rolle.

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Befunde aus einem in diesem Kontext entstandenen Forschungsprojekt zu professionellen Orientierungen chinesischer BerufsschullehrerInnen, die nahelegen, dass Bildungserfahrungen in akademischen Weiterbildungsmaßnahmen als ‚Reflexionskatalysator' für das eigene professionelle Lehrerhandeln dienen. Von grundlegender Bedeutung ist dabei, dass insbesondere über die akademische Weiterbildung die Bezüge zur beruflichen Praxis der Lehrkräfte und damit auch zum Bezugsfeld der beruflichen Bildung aufgegriffen werden. Anlage und Durchführung der Studie werden vorgestellt und die bisherigen Forschungsergebnisse - insbesondere bezogen auf die eigene Reflexion des professionellen Handelns der InformantInnen - vor dem Hintergrund professions- und bildungstheoretischer Überlegungen diskutiert. Es sollen Antworten auf die Frage skizziert werden, inwiefern Bildungsprozesse, die auf den beruflichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen aufsetzen, durch die akademische Lehrerweiterbildung im internationalen Kontext angestoßen wurden und empirisch begründet nachzeichenbar sind und was dies für die weitere Professionalisierung der teilnehmenden Lehrkräfte sowie der beruflichen Bildung in der V.R. China bedeutet.

Further education as a catalyst for reflection: Professionalisation of Chinese vocational school teachers through the medium of vocationally-related further training at German institutions of higher education

Reflections on the academicisation of vocational education also touch upon the question of the extent to which, in the context of higher education, challenges of vocational education are taken up. In this context not only the further and advanced education of professionals who were already active in their vocational training at an academic level in the German context play a significant role, but also the further education of international experts on vocational education at German higher education institutions

The focus of this paper is on findings from a research project which emerged from this context on professional orientations of Chinese vocational school teachers, which suggested that educational experiences in academic further education measures serve as a ‚reflection catalyst' for their own professional actions as a teacher. In this context, it is of fundamental significance that, particularly through academic further education, connections can be taken up to the vocational practice of the teachers and thereby to the related field of vocational education. The structure and execution of the study are presented and the research findings thus far, in particular relating to the self-reflection of the professional actions of the respondents – against the background of professional and educational theoretical reflections – are discussed. The aim is to outline answers to the question of the extent to

which educational processes which build on the vocational experiences of the participants were initiated by academic further teacher education in an international context, and which can be grounded in empirical findings, and what this means for the further professionalisation of the participating teachers as well as for vocational education in the People's Republic of China.

ALEXANDER SCHNARR (Universität Erfurt)

‚Reflexionskatalysator Weiterbildung': Professionalisierung chinesischer Berufsschullehrkräfte im Medium berufsbezogener wissenschaftlicher Fortbildungen an deutschen Hochschulen

1 Einleitung

Überlegungen zur Akademisierung der Berufsbildung berühren auch die Fragestellung, inwiefern im Rahmen der hochschulischen Bildung Herausforderungen der beruflichen Bildung aufgenommen werden. Dies wird insbesondere bei Formaten relevant, in denen bereits in der Berufsbildung tätige Akteure Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im akademischen Kontext und/oder mit akademischer Fundierung durchlaufen. Diese Aktivitäten gehören zum Bereich der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, die dadurch charakterisiert ist, „dass sie auf beruflichen Erfahrungen aufbaut und eine Phase beruflicher Tätigkeit voraussetzt. Sie wendet sich vor allem an Hochschulabsolventen, aber auch an beruflich Qualifizierte, die über eine entsprechende Eignung für eine Wahrnehmung des Weiterbildungsangebots verfügen" (WISSENSCHAFTSRAT 1997, 9 in: BLOCH 2006, 7).

Im Rahmen berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungen werden also die bereits vorhandenen beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden zum Ausgangs- bzw. Mittelpunkt von Lehr- und Lernprozessen gemacht und theoretisch fundiert. Auf dieser Basis können dann neue – wissenschaftliche – Kenntnisse vermittelt werden. Das bereits im Arbeitsprozess erworbene Wissen und die dort gemachten Erfahrungen werden im Rahmen von wissenschaftlichen Fortbildungsangeboten somit für und durch die Teilnehmenden noch einmal neu beleuchtet; die aus dem akademischen Kontext stammende theoretische Rahmung und Fundierung bietet möglicherweise neue Systematisierungsmöglichkeiten und Ordnungsmuster für die bisherige (berufs)pädagogische Tätigkeit (vgl. SCHRODE/ WAGNER/ HEMMER-SCHANZE 2012, 8). Insofern sind diesen Weiterbildungsmaßnahmen erhebliche Professionalisierungspotenziale für die sie durchlaufenden Berufsgruppen inhärent. Für den berufspädagogischen Kontext ist dabei natürlich die Fort- und Weiterbildung von in der pädagogischen Praxis tätigem Personal von besonderem Interesse, sind doch auch hier seit einigen Jahren erhebliche Professionalisierungsbestrebungen erkennbar (vgl. z. B. ALBERS/ BONZ/ NICKOLAUS 2001; BECK 2006; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/ BECK/ SEMBILL/ NICKOLAUS/ MULDER 2009) – und zwar nicht nur im deutschen, sondern auch im internationalen Raum (vgl. exemplarisch CORT/ HÄRKÖNEN/ VOLMARI 2004; GROLLMANN 2005; TATTO 2007; ZHAO 2005).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen daher Befunde aus einem Forschungsprojekt zu professionellen Orientierungen chinesischer BerufsschullehrerInnen, die nahelegen, dass Bildungserfahrungen in berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland als ‚Reflexionskatalysator' für das eigene professionelle Lehrerhandeln dienen und

Möglichkeiten eröffnen, wissenschaftlich fundiertes, in der Fortbildung vermitteltes Methodenwissen und neue berufspädagogische Kenntnisse zukünftig reflektiert in die eigene berufsbildende Tätigkeit einbringen zu können. Durch das Aufgreifen praktischer Problemstellungen aus dem beruflichen Alltag der Akteure für die Fortbildung und das Einbinden und Zurückführen der neu erworbenen, wissenschaftlich fundierten Kenntnisse in die Vorstellungen über die eigene Praxis können derartige Fortbildungen somit – dies soll im weiteren Verlauf gezeigt werden – zu einer (weiteren) Akademisierung der Berufsbildung beitragen.

Zunächst erfolgt ein Überblick über die berufliche Bildung in der V.R. China sowie die deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit, welche die Professionalisierung chinesischer Lehrkräfte zum Ziel hat und im Hinblick auf die Akademisierung der beruflichen Bildung des Landes durch Weiterbildungsmaßnahmen insgesamt unterstützend wirkt. (Kapitel 2). Im Anschluss daran werden die wesentlichen Eckpunkte des zugrunde liegenden Forschungsprojektes skizziert und die bisherigen Befunde entsprechend der Zielstellung des Beitrags unter professions- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten diskutiert (Kapitel 3). Eine Zusammenfassung unter der Fragestellung, was die dargestellten Forschungsbefunde für die weitere Professionalisierung der teilnehmenden Lehrkräfte sowie der beruflichen Bildung in der V.R. China insgesamt bedeuten sowie ein Ausblick runden den Beitrag ab.

2 Fortbildung chinesischer BerufsbildungsexpertInnen im akademischen Kontext

2.1 Berufliche Bildung in der V.R. China - Überblick

Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, gliedert sich das chinesische Bildungssystem in einen Primar-, einen Sekundar- und einen Tertiärbereich. Die Berufsausbildung ist dabei vor allem in die Mittelschulausbildung integriert (vgl. AULIG 2006, 86) und stellt damit eine Form der (vollzeit)schulischen Berufsausbildung dar. Darin können weiterhin eine Ebene der ‚unteren' Berufsbildung im Sekundarbereich I und eine Ebene der ‚mittleren' Berufsbildung im Sekundarbereich II unterschieden werden. ‚Höhere' Berufsbildung findet dann auf der Ebene der Berufshochschulen statt, mithin im Tertiärbereich. „Obwohl das chinesische Bildungsgesetz vorsieht, dass die neunjährige Schulpflicht im Rahmen des allgemeinen (akademischen) Schulsystems absolviert wird, besteht schon auf der unteren Mittelschulstufe [Sekundarstufe I, A.S.] die Möglichkeit, eine Berufsmittelschule zu besuchen. Das größte Angebot an Berufsbildungsschulen besteht jedoch auf der Stufe der oberen Mittelschule" (NOWAK-SPEICH 2006, 81). Auf dieser Stufe (im Sekundarbereich II) ist auch das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt verortet.

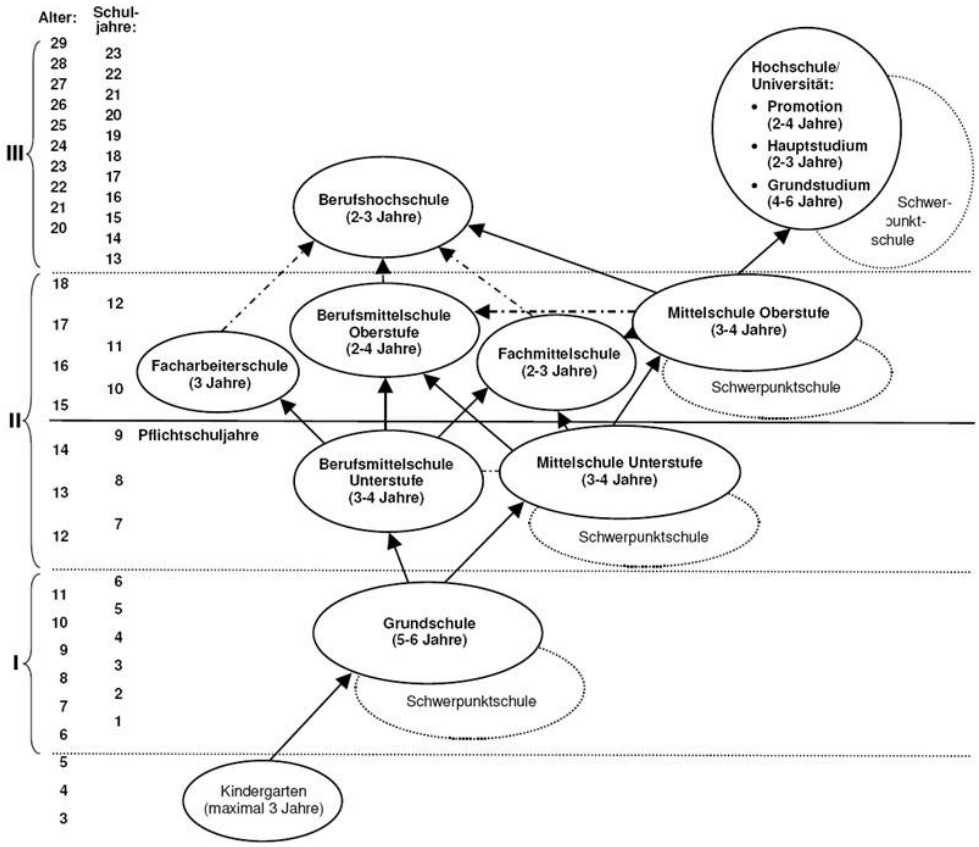


Abb. 1: Bildungssystem der V.R. China (entnommen aus NOWAK-SPEICH 2006, 61)

Im Sekundarbereich II, auch das ist der Abbildung zu entnehmen, existieren für den berufsbildenden Bereich drei verschiedene Schulformen: die Facharbeiterschule, die Fachmittelschule und die Berufsmittelschule Oberstufe, die im weiteren Verlauf der Lesbarkeit halber vereinfacht als ‚Berufsmittelschule' bezeichnet wird. Bei politischen Bestrebungen zur weiteren Entwicklung und zum Ausbau der beruflichen Bildung steht vor allem diese Schulform, die den lokalen und regionalen Bildungsbehörden direkt unterstellt ist, im Fokus. Die wachsende Bedeutung der Berufsmittelschulen wird auch anhand der Entwicklung der Schülerzahlen deutlich: „In 2004, China's regular senior middle schools recruited 8.2 million students, while mid-level vocational schools recruited 5.5 million students. The new aim is to recruit a further 1 million students into mid-level vocational schools by 2006. By 2010, over 8 million students will be studying in mid-level vocational schools, matching the number of students in regular senior middle schools. To achieve this aim, government departments at all levels will increase spending on vocational education." (YANG 2007, 270)

Zugang zur Berufsmittelschule erhalten Schüler, welche die Sekundarstufe I erfolgreich abgeschlossen haben und eine Aufnahmeprüfung an der entsprechenden Schule bestehen. Die Ausbildungsdauer beträgt zwei bis vier Jahre, das Eintrittsalter ist mit dem in der Erstausbildung im deutschen Berufsbildungssystem vergleichbar. Eine Besonderheit des chinesischen Bildungssystems besteht darin, dass man jederzeit vom allgemeinbildenden in den berufsbil-

denden ‚Pfad' wechseln kann; umgekehrt ist dies jedoch nicht möglich. Das bedeutet, dass Schüler, die bereits in der Unterstufe der Mittelschule den berufsbildenden Zweig gewählt haben, ihre Ausbildung nur an Schulen der mittleren Berufsbildung fortsetzen können; eine Rückkehr in den allgemeinbildenden Bereich ist in der Regel nicht möglich. Ähnlich verhält es sich mit Schülern, die zwar die Unterstufe der Mittelschule absolviert haben, aber die Prüfung zur Aufnahme an die Oberstufe der Mittelschule nicht bestehen und dann in den berufsbildenden Bereich wechseln. „Unter anderem wird die Berufsbildung in China auch aus diesem Grund oftmals als eine Art Auffangbecken für diejenigen, die im allgemeinen System nicht weiter kommen, gesehen." (NOWAK-SPEICH 2006, 81). Verstärkt wird diese Sichtweise auf berufliche Bildung in China durch die konfuzianische Tradition, die bereits seit Jahrtausenden das chinesische Weltbild prägt und der ‚Kopfarbeit' gegenüber handwerklichen Tätigkeiten einen deutlich höheren Stellenwert und mithin eine deutlich gesteigerte gesellschaftliche Akzeptanz einräumt. Angesichts dieser Sichtweise, die bereits um 300 vor Christus im chinesischen Bewusstsein verankert wurde, „ist es nicht verwunderlich, dass die handwerkliche Bildung als inferiore Lernaufgabe in den Hintergrund gedrängt wird." (ebd., 80). Trotz dieser vor allem aus der gesellschaftlichen Haltung zur beruflichen Bildung entstehenden Problemlagen legt die politische Führung der V.R. China großen Wert auf den weiteren Ausbau der Berufsbildung und die Professionalisierung des in ihr tätigen Personals. Im 1995 erlassenen Bildungsgesetz wurde die Entwicklung der beruflichen Bildung in den Artikeln 19 und 40 bereits festgeschrieben (vgl. ebd., 60), im Jahr 1996 durch die Verabschiedung des ersten Berufsbildungsgesetzes des Landes weiter legislativ verankert. Darüber hinaus wurde im Rahmen verschiedener Reformen die Anzahl möglicher Ausbildungsberufe von über 1.000 auf nur noch 270 reduziert (vgl. AULIG 2006, 79). Wie oben bereits dargestellt, bildet die Erhöhung der Schülerzahlen in Berufsmittelschulen bzw. die Anpassung der Schülerzahlen an das Niveau der allgemeinbildenden Mittelschulen ein weiteres wichtiges politisches Ziel.

Die dargestellten aktuellen Entwicklungen und Reformen in der beruflichen Bildung in der V.R. China beeinflussen auch die Ausbildung der an Berufsschulen tätigen Lehrkräfte. PAINE/ FANG dazu: „Such a shift in the orientation of secondary and post-secondary education has created a need to recruit and train qualified teachers who not only can support academic learning but also know and are able to teach vocational and technical education in a practical field." (PAINE/ FANG 2007, 179) Neben der zunehmenden Professionalisierung der grundständigen Berufsschullehrerausbildung (siehe z.B. ZHAO 2003; CHEN 2005) dienen Weiterbildungsmaßnahmen (sowohl im Land als auch in Zusammenarbeit mit internationalen Partnern) für bereits in der beruflichen Bildung tätige Lehrkräfte als Mittel, um dem von PAINE/ FANG angesprochenen und von der chinesischen Regierung identifizierten Bedarf an fachlich **und** berufspädagogisch gut ausgebildetem Bildungspersonal Rechnung zu tragen. Auch Deutschland ist an solchen Fortbildungsmaßnahmen beteiligt.

2.2 Zusammenarbeit zwischen der V.R. China und Deutschland in der Weiterbildung chinesischer Berufsbildungsfachkräfte

Im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit können die V.R. China und Deutschland bereits auf langjährige Kooperationsbeziehungen zurückblicken (vgl. DEUTSCHE BOTSCHAFT PEKING 2011). Auch im Bereich der beruflichen Bildung fand in den vergangenen Jahren zwischen den beiden Ländern ein fruchtbarer Austausch statt (vgl. z.B. ZIEM 2000, 225 ff.).

Für den hier zu betrachtenden Bereich der Lehrerfort- und Weiterbildung erscheinen vor allem diejenigen Maßnahmen bedeutsam, die in der in Kapitel 1 beschriebenen Form der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung im Zeitraum 2007-2009 mit etwa 300 LehrerInnen bzw. Multiplikatoren der beruflichen Mittelschulen sowie ca. 120 LehrerInnen/Multiplikatoren der höheren Berufsbildung an verschiedenen Standorten in Deutschland durchgeführt wurden. Ziel dieser in der Regel sechswöchigen Fortbildungen war es, die TeilnehmerInnen in die Lage zu versetzen, den sich ändernden Anforderungen der beruflichen Bildung in China qualifiziert begegnen zu können (vgl. FORSCHUNGSPORTAL SACHSEN-ANHALT 2009). Dabei wurde vor allem die Vermittlung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden, die Entwicklung arbeitsprozessorientierter Curricula sowie die Erstellung exemplarischer Lehr-/Lernsituationen für die entsprechenden Fachbereiche in den Mittelpunkt gestellt. Die an der Weiterbildungsmaßnahme teilnehmenden Lehrkräfte sollten befähigt werden, für ihre spezifischen Fachrichtungen Unterrichtskonzepte erstellen zu können, welche den Leitlinien handlungsorientierten Unterrichts (vgl. BADER 1990, 18 ff.) folgten und den an den Einrichtungen der Lehrkräfte herrschenden spezifischen Rahmenbedingungen Rechnungen trugen. Dementsprechend sollten die in der Weiterbildung vermittelten Inhalte auf dem (deutschen) akademischen Diskurs zu handlungsorientiertem Unterricht und zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz aufsetzen und an die berufliche Realität der teilnehmenden Lehrkräfte anschlussfähig sein, mithin also auch – wie die Idee der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung nahelegt – die Berufsbildungspraxis der WeiterbildungsteilnehmerInnen zum Gegenstand wissenschaftlicher Fortbildungsaktivitäten machen. Gleichzeitig sollten diese Maßnahmen vor dem Hintergrund der bereits angedeuteten mangelnden berufspädagogischen Qualifikation vieler Lehrkräfte zur Akademisierung der beruflichen Bildung des Landes beitragen, indem die WeiterbildungsteilnehmerInnen als Multiplikatoren wirkten und somit das im Rahmen der akademischen Fortbildung erworbene Wissen in die berufspädagogische Praxis in China hineintragen.

Wenngleich in der Wahrnehmung der Dozentinnen und Dozenten sowie aus TeilnehmerInnensicht die erzielten Ergebnisse im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahmen insgesamt als positiv bewertet wurden (vgl. exemplarisch für den Standort Magdeburg SCHNARR 2009, 61 ff.), fiel im Rahmen der Weiterbildungsaktivitäten auf, dass es an verschiedenen Stellen auf Seiten der chinesischen TeilnehmerInnen auch zu Aneignungsschwierigkeiten der Lehrinhalte kam (vgl. ECKERT 2010). Diese Erkenntnis und die damit verbundene Frage, über welches Berufs- bzw. Professionsverständnis chinesische Berufsbildungsfachkräfte, die in berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildungen einmünden, eigentlich verfügen und welche spezifischen Problemlagen sich aus der Binnenperspektive der Lehrkräfte in der

täglichen Arbeit ergeben, waren Grundlage und Anlass für das im weiteren Verlauf in seinen Grundzügen zu skizzierende Forschungsvorhaben.

3 ‚Reflexionskatalysator Weiterbildung' - Forschungsbefunde

3.1 Informationen zum Forschungsprojekt

3.1.1 Methodischer Ansatz, Forschungsfragen, aktueller Stand

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt ist im Bereich der (Lehrer)Professions- und der internationalen Berufsbildungsforschung verortet und basiert auf theoretischen Überlegungen zur Lehrerprofessionalität, welche vor allem auf die Lehrer-Schüler-Beziehung im Sinne eines Professionellen-Klienten-Verhältnisses sowie die professionelle pädagogische Tätigkeit als grundlegend spannungsvoll und von unaufhebbaren Widersprüchen, Antinomien und Paradoxien gekennzeichnet rekurrieren (vgl. HELSPER 1996, 2004; OEVERMANN 1996, 2008; SCHÜTZE 1996; ausführlicher zur theoretischen Rahmung des Forschungsprojektes SCHNARR 2011, 6 ff.). Bezug nehmend auf den Umstand, dass Fragen der (subjektiven) Wahrnehmung der eigenen professionellen Praxis chinesischer Berufsbildungsfachkräfte trotz der aufgezeigten vielfältigen Bemühungen zur Professionalisierung des chinesischen Berufsbildungspersonals bisher unbeantwortet bleiben, lauten die forschungsleitenden Fragestellungen im Rahmen der Studie insgesamt:

Welche Antinomien/Paradoxien des Lehrerhandelns treten aus der Perspektive der Lehrkräfte in der Berufsbildung der V.R. China zutage? Welchen Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich für das eigene (professionelle) Handeln? Inwieweit wirken Modernisierungsprozesse auf das professionelle Handeln chinesischer BerufsschullehrerInnen? Von besonderem Erkenntnisinteresse ist, welche gemeinsamen Orientierungen hinsichtlich ihrer Profession chinesische BerufsschullehrerInnen auf der Ebene der ‚mittleren Berufsbildung' besitzen und teilen.

Für die Studie wurden 2009 sowohl Experteninterviews als auch Gruppendiskussionen mit chinesischen Berufsschullehrerinnen und -lehrern geführt. Zusätzlich stellten die befragten Lehrkräfte für das Forschungsvorhaben eigene Fotografien zur Verfügung, die Szenen aus ihrem beruflichen Alltag zeigen und ebenfalls als Datengrundlage genutzt werden können. Alle InformantInnen hielten sich zum Zeitpunkt der Erhebung für einen Zeitraum von insgesamt sechs Wochen in Deutschland auf und nahmen an den oben bereits beschriebenen Weiterbildungsmaßnahmen teil. Nachdem unterschiedlichen Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern das Forschungsvorhaben vorgestellt wurde, erklärten insgesamt 16 Lehrkräfte ihre Bereitschaft zur Teilnahme. Aus diesem Grundsample wurden vier Diskussionsgruppen gebildet, drei Lehrkräfte wurden einzeln mit der Methode des Experteninterviews (vgl. MEUSER/ NAGEL 2005) befragt. Da in der Auswertung bisher aus forschungspraktischen Gründen lediglich mit den Gruppendiskussionen gearbeitet wurde, beziehen sich die weiteren Aussagen auf diese Erhebungsform.

Gemeinsam war allen Diskussionsgruppen, dass sie sich aus Lehrkräften zusammensetzten, die in gewerblich-technischen Bildungsgängen unterrichteten, eine homogene Altersstruktur aufwiesen und, dem Fokus der Studie entsprechend, im Bereich der ‚mittleren Berufsbildung' eingesetzt waren. Als Erzählimpuls bzw. Ausgangsfragestellung für die Gruppendiskussionen dienten die von den DiskussionsteilnehmerInnen zur Verfügung gestellten Fotografien. Zu Beginn der Gruppendiskussion wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, den Inhalt eines vorher ausgewählten Bildes zu beschreiben und auszuführen, was sie mit dem Dargestellten verbinden. Diese Art der Interviewöffnung lehnt sich an ein Verfahren an, welches insbesondere von Douglas HARPER (vgl. HARPER 2008) entwickelt wurde und von ihm selbst als ‚fotogeleitete Hervorlockung' bezeichnet wird. Die Gruppendiskussionen im Rahmen der Studie wurden auf Chinesisch mit Dolmetscherin geführt. Die Dolmetscherin agierte somit als zweite Forscherin und war auch entsprechend in der Methode sowie im theoretischen Hintergrund und der Zielsetzung der Arbeit geschult. In Dolmetschertätigkeiten im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme war sie nicht eingebunden. Um eine Selbstläufigkeit der Diskussion gewährleisten zu können und den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, den Diskurs untereinander zu entwickeln, erfolgte keine wörtliche bzw. simultane Übersetzung der Diskussionsbeiträge. Vielmehr wurde im Verlauf des Interviews an geeigneten Stellen immer wieder eine zusammenfassende Übersetzung des Gesagten gegeben, sodass der Diskussionsleiter die ‚Lenkung' der Gruppendiskussion durch Nachfragen bzw. die Einführung neuer Fragestellungen entsprechend der Anforderungen an die Durchführung von Gruppendiskussionen (vgl. hierzu v. a. BOHNSACK 2008) gewährleisten konnte. Die Diskussionen wurden digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkription erfolgte zunächst direkt auf Chinesisch. Im Anschluss wurde das chinesische Transkript in die deutsche Sprache übersetzt, gemeinsam mit der Übersetzerin überarbeitet und anschließend zur Auswertung verwendet.

Die Auswertung der so entstandenen Gruppendiskussionstranskripte erfolgt mittels der Dokumentarischen Methode. Ihre theoretische und methodologische Fundierung erfährt sie in der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. für eine ausführliche Einordnung z. B. BOHNSACK 1983, 2001, 2003; LOOS/ SCHÄFFER 2001; SCHÄFFER 1996). Im Sinne Karl MANNHEIMS (vgl. MANNHEIM et al. 2003) sind hier zwei Sinnebenen zu unterscheiden, die auch die Vorgehensweise bei der Datenauswertung strukturieren. „Als immanent sind Sinngehalte zu verstehen, die sich auf ihre Richtigkeit – unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang – überprüfen lassen." (PRZYBORSKI 2004, 22) Wenn Menschen beispielsweise von ihren Erfahrungen berichten, können diese Schilderungen auf ihren wörtlichen, expliziten Sinngehalt hin untersucht werden. Innerhalb des immanenten Sinns kann darüber hinaus noch zwischen dem intentionalen Ausdruckssinn (gemeint sind Absichten und Motive des Erzählenden) und dem Objektsinn (die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts bzw. einer Handlung) differenziert werden (vgl. NOHL 2006, 8). Der Freilegung des immanenten Sinns entspricht der Arbeitsschritt der ‚formulierenden Interpretation' im Rahmen der Dokumentarischen Methode unter der Leitfrage: Was wird gesagt? Forschungspraktisch werden in diesem Arbeitsschritt zu betrachtende Diskursabschnitte anhand eines vorher erstellten thematischen Verlaufs der Diskussion und der die Untersuchung leitenden Fragestellungen aus-

gewählt und in den Worten der Forscherin bzw. des Forschers wiedergegeben bzw. niedergeschrieben. Dies dient der pragmatischen Brechung der Aussagen der InformantInnen und, im Sinne Alfred SCHÜTZ', dem Fremdverstehen des vorliegenden Materials (vgl. SCHÜTZ 1974).

Beim Dokumentsinn als zweiter Sinnebene hingegen „wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert. Der Dokumentsinn verweist auf die Herstellungsweise, auf den „modus operandi" (BOHNSACK 2003, 255) der Schilderung." (NOHL 2006, 8) Es geht also beim Dokumentsinn darum, wie ein Text bzw. die darin berichtete Handlung aufgebaut/strukturiert und in welchen Rahmen sie eingebettet ist. Die Fragestellungen lauten an dieser Stelle: Was dokumentiert sich im Diskurs über die soziale Handlungspraxis der Akteure (bezogen auf die Studie: der Berufsschullehrkräfte aus der V.R. China) beziehungsweise forschungspraktischer: **Wie** wird etwas gesagt? Wie schließt die betrachtete Aussage an den bisherigen Diskurs an? Was bedeutet das für die über den Diskurs artikulierte und offenzulegende Orientierung? Die Rekonstruktion dieser Sinnebene erfolgt im Arbeitsschritt der ‚reflektierenden Interpretation'. Sinnvoll erscheint in diesem Auswertungsschritt außerdem das Anlegen so genannter ‚Gegenhorizonte' an die im Rahmen der Interpretation entwickelten Deutungen und Lesarten. BOHNSACK dazu: „Die Vorstellungen oder Entwürfe des Interpreten, die den Gegenhorizont bilden, können [...] entweder *gedankenexperimentell* sein, können auf *hypothetischen* Vorstellungen beruhen, die dann abhängig sind von der jeweiligen Erfahrungsbasis, dem jeweiligen Erfahrungshintergrund des Interpreten, in den Alltagserfahrungen und theoretische (soziologische) Erfahrungen gleichermaßen eingehen können. Die Gegenhorizonte können aber auch *empirisch* gewonnen sein" (BOHNSACK 1989, 346 in: WIEZOREK 2005, 55, Hervorhebungen im Original). Die leitende Fragestellung lautet dann: Wie wurde der hier betrachtete Sachverhalte an einer anderen Stelle in der Diskussion oder in einem anderen Fall diskutiert und in welchem Zusammenhang stand er dort? Welche Alternativen zum vorliegenden Diskursverlauf wären denkbar?

Beide Arbeitsschritte, die formulierende sowie die reflektierende Interpretation, sollten im Rahmen von Interpretationsgruppen geleistet oder dort zumindest diskutiert, in jedem Fall aber kommunikativ validiert werden. Für das hier dargestellte Forschungsprojekt wurde und wird dies durch die regelmäßige aktive Mitarbeit in zwei Forschungswerkstätten an unterschiedlichen Hochschulstandorten realisiert.

Die Dokumentarische Methode wurde als Auswertungsmethode im Rahmen der Studie zunächst aus forschungspragmatischen Gründen gewählt, weil sie sich sowohl für die Auswertung von Gruppendiskussionen (vgl. BOHNSACK/ PRZYBORSKI/ SCHÄFFER 2006), als auch für die Auswertung weiterer Diskurse wie z.B. Einzelinterviews (vgl. NOHL 2006) und zur Bildinterpretation eignet. Alle im Rahmen des Forschungsprojektes erhobenen Daten können somit mit dieser Methode ausgewertet werden. Darüber hinaus zielt die hier zugrunde liegende Studie darauf ab, aus der Binnenperspektive chinesischer BerufsschullehrerInnen technischer Fachrichtungen deren Orientierungen auf ihr Lehrerhandeln zu rekonstruieren, unter professionstheoretischen Gesichtspunkten zu erklären und somit theoretische Vorstel-

lungen zum professionellen Lehrerhandeln gesichert weiter zu differenzieren. Für diese Zielsetzung ist die Dokumentarische Methode mit ihrem Fokus auf der Rekonstruktion gemeinsamer, „konjunktiver Erfahrungsräume“ (MANNHEIM et al. 2003, 216) und der handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Akteure sehr gut geeignet. Da diese sich, wie oben angedeutet, im Gruppendiskurs und der Bezugnahme der Akteure aufeinander rekonstruieren lassen, erscheint gerade diese Auswertungsmethode auch bei der Arbeit im fremdsprachlichen Kontext ergiebig (zur qualitativen Interviewforschung im Kontext fremder Sprachen siehe auch KRUSE/ SCHMIEDER o.J.).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen mit dem Fallportrait der ersten Diskussionsgruppe ‚Marketing’ (benannt nach der Fachrichtung einer der DiskussionsteilnehmerInnen) die ersten Auswertungsergebnisse vor. Diese bilden die Grundlagen der folgenden Ausführungen. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass auf der Ebene des Einzelfalls (der einzelnen Gruppe) zunächst gemäß des dargestellten Erkenntnisinteresses die gemeinsam geteilten Orientierungen der DiskutantInnen auf ihre Profession im Vordergrund standen. Im weiteren Verlauf der Auswertungsarbeiten steht die Verdichtung der Ergebnisse und die In-Bezug-Setzung der Einzelfallanalysen zueinander im Mittelpunkt, um (fallübergreifend) auch Aussagen zu den weiteren eingangs erwähnten Fragestellungen generieren zu können.

3.1.2 Gruppe ‚Marketing’: Überblick über die Ergebnisse des ersten Falls

Es konnten für die Gruppe insgesamt die folgenden zentralen Orientierungen rekonstruiert werden:

- Differenzierung Forscher-Beforschte / WeiterbildungsteilnehmerInnen-Dozent - „Möchten wir ihm das erklären?“;
- Reflexionskatalysator Weiterbildung - „Eigentlich benutzen wir in unserem normalen Unterricht auch viele solcher Methoden“;
- Der Tradition (noch) verpflichtet – „eigentlich sind wir noch der Meinung“;
- Stellvertretende Deutung und die Funktion als Signifikante Andere - „Es ist unser Anliegen, dass unsere eigenen Schüler ein gutes Leben führen“;
- Erfolgreiche Unterrichtsarbeit: methodenadäquate gruppenbezogene Fallarbeit und Praxiswissen – „unsere Unterrichtsobjekte“;
- Fehlstellen- und Defizitorientierungen - „Es mangelt uns daran“.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Diskussion der Gruppe ‚Marketing’ durch die von den Diskutanten in Deutschland gemachte Weiterbildungserfahrung gerahmt ist. Vor dem Hintergrund dieser Rahmung erfolgt seitens der Diskussionsgruppe eine Differenzierung zwischen einem ‚Innen-Kontext’, der sich sowohl auf die Gruppe selbst, als auch auf den gemeinsamen sozialisatorischen und professionellen – chinesischen – Hintergrund bezieht und einen ‚Außen-Kontext’, zu dem neben dem Forscher auch die in Deutschland vorgefundenen Gegebenheiten gehören. Verstärkt wird diese Differenzierung durch die deutliche

Wahrnehmung und Artikulation bzw. Reflexion der Erhebungssituation, in welcher der ‚deutsche Forscher' von ‚den chinesischen LehrerInnen' Informationen erbittet.

Diese Konstellation dient als Hintergrundfolie, auf der von der Gruppe unterschiedliche Themen elaboriert und diskutiert werden. Dabei werden auf Seiten der Diskutanten Reflexionsprozesse initiiert, deren Auslöser sich wiederum auf den Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland zurückbeziehen lassen. Diese Reflexionsprozesse sind einerseits – aus professionstheoretischer Perspektive (vgl. z. B. BAUER 2002, 2009) – Ausdruck einer beginnenden bzw. fortschreitenden Professionalisierung der chinesischen Lehrkräfte und andererseits Beleg für beginnende strukturale Bildungsprozesse (vgl. MAROTZKI 1990) in der Gruppe. Letztere werden notwendig, weil traditionelle Formen der Aneignung von Wissen und Handlungsweisen, insbesondere das von der Gruppe artikulierte Lernen nach einem Meister-Novizen-Modell, in der Wahrnehmung der Diskutanten erodieren und es erforderlich ist, für das ‚Hereinholen' neuen (Methoden)Wissens für die Unterrichtsarbeit, wie es den DiskussionsteilnehmerInnen in Deutschland vermittelt wurde, neue, eigene Strategien und Lösungsmuster, mithin also Modi des Umgangs mit Kontingenz und Unsicherheit, zu entwickeln. Reflexions-, Professionalisierungs- und Bildungsprozesse können notwendigerweise nur als ‚beginnend' bezeichnet werden, weil der Gruppe zum Zeitpunkt der Diskussion das Begriffsinventar und die Systematik fehlte, die im Rahmen der Diskussion selbstläufig aufgedeckten ‚Fehlstellen' konkret zu benennen.

Die insbesondere anhand der Reflexion über die eigene professionelle Praxis rekonstruierbaren professionellen Orientierungen der Gruppe ‚Marketing' werden dominiert durch die Ausrichtung des professionellen Handelns an Lehrsätzen aus dem chinesischen Altertum, aus denen sich für die Diskutanten sowohl Ausbildungs- als auch Bildungsaufgaben ableiten; eine strukturale Bildungsidee (im Sinne der Vermittlung der Fähigkeit zum Umgang mit Kontingenz und Orientierungslosigkeit) ist in diesen historischen Lehrsätzen bereits angelegt. Die Ausrichtung und das Festhalten an tradierten Vorstellungen über Aufgaben eines Lehrers erfüllen darüber hinaus noch die Funktion, mit den konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns umzugehen, die durch gesellschaftliche Entwicklungen und Einflüsse noch verstärkt werden (vgl. auch HELSPER 2004, 81 ff).

Die historisch begründeten und kulturell sowie gesellschaftlich verankerten und legitimierten Aufgabenzuschreibungen für Lehrkräfte bestimmen dann auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Lehrer werden seitens der Schüler als signifikante Andere (vgl. MEAD 1978) angesprochen und übernehmen auch aus dieser Positionierung heraus Aufgaben der stellvertretenden Deutung (vgl. OEVERMANN 1996) und der (berufs)biographischen Beratung, indem sie die Schüler beispielsweise in Fragen des Übergangs von Schule in Beschäftigung oder bei Problemen in der Erwerbsarbeit unterstützen. Dabei ist ein gesellschaftlich legitimiertes, historisch begründetes und kulturell verankertes Professionellen-Klienten-Verhältnis mit den typischen Merkmalen wie Machtasymmetrie, Herstellen eines Arbeitsbündnisses etc. – ebenso wie eine strukturale Bildungsidee – der Schüler-Lehrer-Beziehung inhärent.

(Alltags)Probleme bei der Arbeit auf handlungspraktischer Ebene werden von diesem professionellen Selbstverständnis aus diskutiert. Hierunter fallen insbesondere das im vorhergehenden Kapitel kurz angesprochene schlechte Ansehen der beruflichen Bildung in der chinesischen Gesellschaft, die mangelnden Unterschiede zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie das gesellschaftliche Bild eines ‚guten Schülers', was vor allem durch die allgemeinbildenden Schulen geprägt wird. Es bleibt allerdings festzuhalten, dass die herausgearbeiteten Orientierungen auf den Beruf und das im Schüler-Lehrer-Verhältnis angelegte Klienten-Professionellen-Verhältnis dadurch (noch) nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern im Gegenteil derzeit allenfalls verstärkt werden. Die folgende Abbildung fasst die Auswertungsergebnisse auf einer analytisch-abstrakten Ebene zusammen:

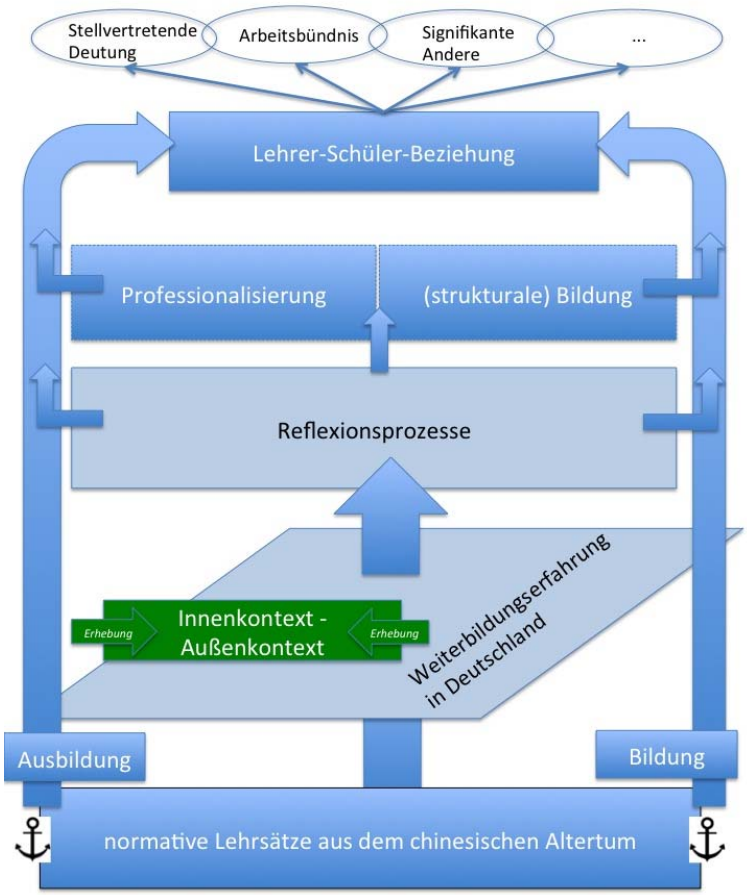


Abb. 2: Analyseergebnisse Gruppe ‚Marketing' (eigene Darstellung)

Entsprechend der Fragestellung des vorliegenden Beitrags soll im weiteren Verlauf der Befund der Reflexion über die eigene professionelle Praxis durch die Erfahrungen in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland unter bildungs- und professionstheoretischer Perspektive eingehender betrachtet werden.

3.2 „Eigentlich benutzen wir in unserem normalen Unterricht auch viele solcher Methoden“ – bildungs- und professionstheoretische Anschlüsse

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angedeutet wurde, dient die Weiterbildungserfahrung in Deutschland als ‚Katalysator’ für das Nachdenken bzw. die Reflexion der Gruppe über die eigene professionelle Praxis - die Diskutanten entwickeln Orientierungen auf den eigenen Berufsstand in Abgleich zur – von der Gruppe angenommenen und zum Teil während des Aufenthaltes erlebten/beobachteten – deutschen Situation: Die in Deutschland erlernten Inhalte werden mit den bisherigen Tätigkeiten im Heimatland in Beziehung gesetzt und letztere vor diesem Hintergrund in der Gruppe selbstläufig thematisiert und problematisiert. Somit erhält die Fortbildungsmaßnahme die Funktion einer ‚Reflexionsfolie’ für die chinesischen Lehrkräfte, was die gesamte Gruppendiskussion durchzieht und sich in verschiedenen Diskussionsthemen und inhaltlichen Diskursen immer wieder zeigt.

Die vermittelten Inhalte sind den an der Weiterbildung teilnehmenden Lehrkräften – einzeln betrachtet – bereits bekannt und werden dem Bekunden der Gruppe nach auch im Unterricht eingesetzt. Allerdings gelingt es den GruppendiskussionsteilnehmerInnen erst durch die Weiterbildung, die verschiedenen Konzepte miteinander in Beziehung zu setzen und eine Systematik zu erkennen, die (potentiell) auch eine neue Sicht auf die eigene Unterrichtspraxis und den eigenen Methodeneinsatz ermöglicht. „Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen, nennen wir Bildungsprozesse“ (JÖRISSEN/ MAROTZKI 2009, 23). Darüber hinaus erfolgt über die Fortbildung in Deutschland (und dem ‚In-Kontakt-treten’ mit bestimmten berufspädagogischen Unterrichtskonzepten und Ordnungsmustern) neben der besagten Reflexion des eigenen beruflichen Handelns auch eine Einordnung von Problemen bei der Arbeit in institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, was einen Blick auf die Fortbildungsmaßnahme als Auslöser für Erkenntnis- und Reflexionsprozesse im Zusammenhang mit der persönlichen und der gesellschaftlichen Situation bestärkt. In einem Diskursabschnitt stehen beispielsweise die chinesischen BerufsschülerInnen im Mittelpunkt. Die Gruppe macht deutlich, dass die Schüler in China in eine eher passive Lernkultur einsozialisiert werden, die aber aktivierenden und handlungsorientierten Methoden, wie sie in den beruflichen Schulen eingesetzt werden (sollten) und wie sie den Lehrkräften in der Fortbildung in Deutschland vermittelt werden, entgegenstehen. Dies zu ändern, sei möglicherweise „ein systematisches Projekt“ (Transkript Marketing, Zeile 523).

Weiterhin festzuhalten ist in diesem Zusammenhang das Phänomen, dass die Gruppe zwar einen reflexiven Diskurs über die eigene professionelle Praxis vor dem Hintergrund der in Deutschland gemachten Erfahrungen selbstläufig entwickelt, ihr aber das Begriffsinventar fehlt, identifizierte Fehlstellen und – aus theoretisch-abstrahierender Sicht – professionalisierungsbedürftige Felder konkret zu benennen. So haben die DiskussionsteilnehmerInnen beispielsweise „in Deutschland vieles gefühlt“ (Transkript ‚Marketing’, Zeile 349) – also Dinge auf einer vorsprachlichen Ebene wahrgenommen, die sie nicht in Worte zu fassen vermögen. Die Begründung dafür liefern sie sogleich selbst: in China ist die „Unterrichtstheorie“

(Transkript ‚Marketing', Zeile 350), also das systematisierende, theoriegeleitete Nachdenken über Unterricht, noch nicht etabliert.

Wie in Arbeiten zu Fragen der pädagogischen Professionalität von (beruflichen) Lehrkräften an verschiedenen Stellen ausgeführt wird, sind das Nachdenken über das eigene Tun und daraus abgeleitete Überlegungen zu Veränderungen der eigenen Praxis ein konstitutives Professionalitätsmerkmal (vgl. exemplarisch BACKES-HAASE 2001; COMBE/ KOLBE 2004). In Diskussionen zur LehrerInnenbildung stellt die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit eine wichtige Forderung hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften bereits in der ersten und zweiten Phase der LehrerInnenbildung dar (vgl. exemplarisch BECK 2006, auch UNGER 2007). Die hier an mehreren Beispielen illustrierte Reflexion der eigenen Praxis durch die Diskussionsgruppe deutet demnach auf einen beginnenden Professionalisierungsprozess der an der Diskussion teilnehmenden chinesischen Lehrkräfte hin, der aber notwendigerweise erst am Anfang stehen kann, weil an verschiedenen Stellen noch keine Systematiken und Begrifflichkeiten zur Verfügung stehen, die erkannten Veränderungsbedarfe, Problemlagen und Ursache-Wirkung-Zusammenhänge zu verbalisieren.

Aus diesem Umstand wird auch deutlich, dass die der Gruppe in Deutschland präsentierten Inhalte nicht ohne weiteres in die eigenen beruflichen/professionellen Orientierungen eingepasst werden können (siehe Kapitel 2.2). Das Verständnis der vermittelten Inhalte ist aus Sicht der Gruppe zwar auf einer kognitiven, nicht aber auf einer handlungspraktisch verfügbaren Ebene vorhanden. Damit korrespondiert auch eine deutliche Irritation des eigenen Lern- und (Aus)Bildungsverständnisses, welches durch eine grundlegende (asymetrische) ‚Meister-Novizen-Vorstellung' der Gruppe gekennzeichnet und auch mit einer entsprechenden Auffassung von ‚Lernen' verbunden ist, nämlich dem Beobachten und anschließenden Nachahmen eines Meisters. In diesem Zusammenhang identifiziert die Gruppe in dieser Art der Vermittlung von Wissen für die Unterrichtsarbeit sowie der Ausbildung für die Profession eine weitere nicht benennbare bzw. genauer ausdifferenzierbare Fehlstelle: die ‚traditionelle' (i. S. v. althergebrachte) Form der Weitergabe von Wissen ist nicht hinreichend, um Lehrkräfte auf die selbständige Unterrichtsarbeit ausreichend vorzubereiten, was aber gleichzeitig als notwendig erachtet wird. Umschrieben wird dieser Sachverhalt bzw. Prozess, der notwendig ist, um erfolgreich als Lehrer zu arbeiten, mit dem Terminus der ‚übergreifenden Kompetenz'. Dieser wird im Verlauf der Diskussion häufiger verwendet, jedoch von der Gruppe nicht inhaltlich gefüllt und bleibt somit diffus. Zur Erlangung übergreifender Kompetenz sind der Gruppe zufolge vor allem viele Trainings notwendig. Dies ist Beleg für ein Lernverständnis, wonach man durch häufiges Üben zu Erkenntnis gelangt und welches sich in der Ausrichtung an einem Meister oder Vorbild ausdrückt. Seinen Ursprung hat diese Auffassung von ‚Lernen' wiederum in konfuzianischen, mithin also als ‚klassisch' zu bezeichnenden Lehren (vgl. exemplarisch LAUSBERG 2009). Gleichzeitig wird von der Gruppe in diesem Kontext auch thematisiert, dass eine ganzheitliche Ausbildung, also die Einbeziehung der Lehrkraft als ganze Person, für den Ausbildungserfolg von entscheidender Bedeutung ist. Dieser Bezug auf die ganze Lehrerperson wird auch im Zusammenhang mit der Frage nach Erfolgsfaktoren für den Unterricht deutlich, die eher subjektiv und biogra-

phisch der Lehrkraft zuzuschreiben sind und weniger mit organisatorisch-administrativen Aspekten, wie beispielsweise curricularen Vorgaben, Lernzielen usw. in Verbindung gebracht werden. In theoretischer Perspektive finden sich Hinweise auf den Zusammenhang zwischen (Berufs-)Biographie und pädagogischem ‚Habitus' beispielsweise in den professionstheoretischen Arbeiten von TERHART (vgl. TERHART 1995; 2000).

Das irritierte eigene (Aus)Bildungsverständnis drückt sich vor allem darin aus, dass die Diskussionsgruppe in der mangelnden Bereitschaft älterer Lehrkräfte, Lehrerarbeit zu verändern und neue Entwicklungen in die eigenen Praxis mit aufzunehmen, einen Inhibitor für die Verbreitung ‚moderner'/‚westlicher' Ansätze der Unterrichtsgestaltung sieht. Die ‚Vorbildfunktion' der älteren bzw. erfahreneren Lehrkräfte geht damit aber auch für die ‚jüngere Generation' verloren, da sie weder neue Methoden einsetzen (wollen) und als Konsequenz daraus nicht vermitteln können, noch, weniger Fortbildungen (also formal weniger Chancen, sich weiterzubilden) erhalten. Damit ist auch die ‚Meister-Novizen'-Vorstellung irritiert, was zwangsläufig auch für die jüngeren Lehrkräfte, deren Vertreter die Diskussionsgruppe darstellt, zu Schwierigkeiten führen muss. Dies wird allerdings von der Gruppe nicht explizit bzw. selbstläufig thematisiert.

Die im Rahmen der Auswertung identifizierten Veränderungs- und Reflexionsprozesse bei der Diskussionsgruppe lassen, wie bereits angedeutet, neben Professionalisierungs- auch auf Bildungsprozesse im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen, mithin also auf Elemente strukturaler Bildung schließen: So wohnt bezogen auf das eigene Lern- und (Aus)Bildungsverständnis der Gruppe der Vermittlung, Rezeption und entsprechenden (praktischen) Anwendung ‚neuen' bzw. ‚westlichen' Methodenwissens für die Diskutanten ein kontingentes Moment inne, da sie nicht auf bewährte Formen der Aneignung dieses Wissens für die LehrerInnenprofession nach dem Meister-Novizen-Modell zurückgreifen können. Dieser Umstand führt zu Schwierigkeiten, sich in einem hoch komplexen und dynamischen professionellen Umfeld zu orientieren, wie JÖRISSEN und MAROTZKI in Anlehung an GIDDENS (vgl. GIDDENS 2006) aus bildungstheoretischer Perspektive konstatieren: „Verlieren soziale Tradierungen [...] ihre Verbindlichkeit, dann tritt das auf, was wir Kontingenz und Leben mit höheren Unbestimmtheiten nennen. Kontingenz heißt in diesem Zusammenhang, dass die Zufälle, die einem Individuum im Leben [oder bei der Arbeit, A.S.] begegnen, nicht mehr durch umgreifende Orientierungsmuster mit Sinn versehen werden können." (JÖRISSEN/ MAROTZKI 2009, 16).

Die Aneignung von Wissen nach der Meister-Novizen-Vorstellung kann als ein solches Orientierungsmuster für die Diskutanten gesehen werden. ‚Bildung' in modernen Gesellschaften bedeutet dann eben nicht mehr (nur) die Verinnerlichung kanonisierter Wissensbestände, deren ‚Zuschnitt' möglicherweise von einem Meister (oder einer anderen, möglicherweise auch administrativen, Instanz) vorgegeben werden. Vielmehr geht es darum, „dass der Verlust eindeutiger Werte- und Normsysteme [wie z.B. der Modus des Lernens von einem Meister, A.S.] eine Pluralisierung von Selbst- und Weltsichten hervorbringt, welche Unbestimmtheitsräume erzeugt, die der einzelne nur durch reflexive und tentative Erfahrungsmodi produktiv verarbeiten kann." (ebd., 21) Der Argumentation von JÖRISSEN/ MAROTZKI

(2009) folgend, kommt es nun darauf an, neue Regeln und Vorgehensweisen für neue bzw. vorher nicht bekannte Phänomene zu suchen, wie sie sich den DiskussionsteilnehmerInnen durch die Weiterbildungserfahrung in Deutschland offenbaren.

Der Umstand, dass die Gruppe Fehlstellen und Problematiken bei der Arbeit – auch und besonders im Zusammenhang mit der Frage, wie ‚modernes' Methodenwissen in den professionellen Alltag zu integrieren ist - identifiziert, ist damit in bildungstheoretischer Perspektive ein Beleg für beginnende Bildungsprozesse. Die Tatsache, dass die Diskutanten zwar in der Lage sind, Fehlstellen zu beschreiben, sie aber nicht explizit benennen können, verweist allerdings darauf, dass durch die Weiterbildung in Deutschland ‚Bildung' im bildungstheoretischen Sinn angestoßen wurde, die entsprechenden Bildungsprozesse aber möglicherweise noch nicht voll zur Entfaltung gekommen sind.

In Bezug auf die in Abschnitt 3.1.1 formulierten, das Forschungsprojekt insgesamt betreffenden Fragestellungen ist festzuhalten, dass in der hier dargestellten Gruppe ‚Marketing' Aspekte der Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Handelns sowie der Antinomien und Paradoxien des Lehrerhandelns bereits angedeutet sind; die aufgezeigten professions- und bildungstheoretischen Bezüge erweisen sich aber für diesen Einzelfall als besonders charakteristisch. In der weiteren Auswertungsarbeit und anhand der Ergebnisse der nächsten Fallanalysen gilt es nun, die bisherigen Befunde in Hinblick auf die projektübergreifende Fragestellung weiter zu schärfen, zu verdichten und fallübergreifend auszuformulieren.

4 Weiterbildung, Reflexion und Professionalität – Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des Beitrages war es, aufzuzeigen, inwiefern berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahmen für Berufsschullehrkräfte aus der V.R. China als ein Modus der Akademisierung beruflicher Bildung zu deren Professionalisierung beitragen, indem unter anderem praktische Problemlagen der berufspädagogischen Arbeit sowohl aufgegriffen, als auch theoretisch untersetzt werden. Im Mittelpunkt der Darstellung standen dafür erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu professionellen Orientierungen chinesischer Lehrkräfte, welches vor dem Hintergrund der deutsch-chinesischen Berufsbildungszusammenarbeit entstanden ist und im Bereich der Professions- und internationalen Berufsbildungsforschung verortet werden kann. Neben einer Darstellung der in der beruflichen Bildung der V.R. China vorherrschenden Rahmenbedingungen und besonderen Problemlagen (u. a. hohe Veränderungsdynamik, Expansion, aber auch gesellschaftliche Stigmatisierung) wurden die Weiterbildungsaktivitäten im akademischen Kontext in die deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit eingeordnet.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass, wie im Beitrag dargestellt, die Fortbildung chinesischer Berufsbildungsfachkräfte es ermöglicht, die ‚Hereinnahme' von Herausforderungen der beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung – hier die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung – in zweierlei Hinsicht zu realisieren: zunächst werden die Teilnehmenden im Rahmen der Weiterbildung in die Lage versetzt, das vermittelte methodisch-didaktische

Wissen anhand von Beispielen aus dem eigenen fachlichen und pädagogischen Umfeld auf ihren beruflichen Kontext zu übertragen und somit auch dort vorherrschende, besondere Aufgaben- und Problemstellungen aufzugreifen. Darüber hinaus stellt das in der Fortbildungsmaßnahme vermittelte Wissen eine theoretische Fundierung und ein neues Ordnungsmuster für bereits praktizierte (berufs)pädagogische Arbeit dar. Somit erfahren die Teilnehmenden gleichermaßen Bildung und Professionalisierung - das gemeinsame/einende Moment ist das der Reflexion, welche aus einer theoretischen Perspektive sowohl für Professionalisierungs-, als auch für (strukturale) Bildungsprozesse von entscheidender Bedeutung ist.

Die Befunde der ersten Fallanalyse zeigen darüber hinaus deutlich, dass das Durchlaufen der Weiterbildungsmaßnahme durch die Lehrkräfte gewissermaßen ‚naturwüchsig' zu Reflexionsprozessen hinsichtlich der eigenen Berufspraxis führt, die möglicherweise durch die Gruppendiskussion noch begünstigt wurden. Sofern sich diese Reflexionsprozesse auch handlungspraktisch niederschlagen, erhält auf diesem Weg auch aktualisiertes und reflektiertes wissenschaftliches Wissen Eingang in die Berufsbildungspraxis der Lehrkräfte, was die Akademisierung der beruflichen Bildung in der V.R. China insgesamt befördern dürfte. In diesem Sinne sind die bisherigen Forschungsergebnisse in der hier zugrunde gelegten Studie ein erstes Indiz dafür, dass berufsbezogene wissenschaftliche Fortbildungsmaßnahmen im internationalen Kontext sowohl eine wichtige Bildungs-, als auch Professionalisierungsinstanz darstellen können, die in der Orientierung der Teilnehmenden über die reine Vermittlung wissenschaftlich fundierter fachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Wissensbestände deutlich hinausgeht und diese in ihrem Stellenwert möglicherweise sogar übertrifft. Die ersten Erkenntnisse aus der weiterführenden Auswertungsarbeit, die sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf die zweite Gruppendiskussion konzentriert, stützen diese Annahmen.

Literatur

ALBERS, H./ BONZ, B./ NICKOLAUS, R. (2001): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem: Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer am 30.9.2001. Baltmannsweiler.

AULIG, T. (2006): Wirtschaft und Bildung in der VR China. Die Qualifikationsanforderungen des Kfz-Handwerks in der VR China - aufgezeigt an Fallstudien in Lanzhou und Weifang. Online: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7390/1/Aulig_Thomas_G.pdf (31-08-2010).

BADER, R. (1990): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule: Zum Begriff „Berufliche Handlungskompetenz" und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts. Dortmund.

BACKES-HAASE, A.(2001): Förderung der Professionalität von Lehrern an beruflichen Schulen - zur Reflexion neuer Anforderungen an ihr Tätigkeitsfeld. In: ALBERS, J./ BONZ, B./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler, 70-83.

BAUER, K. (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: OTTO, H.-U./ BOCK, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, 49-63.

BAUER, K. (2009): Professionelles Selbst, Evaluieren und Innovieren. In: BOHL, T./ KIPER, H. (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn, 219-238.

BECK, K. (2006): Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum - Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 253-262.

BLOCH, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Wittenberg.

BOHNSACK, R. (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen.

BOHNSACK, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

BOHNSACK, R. (2001): Dokumentarische Methode. In: HUG, T. (Hrsg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler, 326-345.

BOHNSACK, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

BOHNSACK, R. (2008): Gruppendiskussion. In: FLICK, U./ KARDORFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 6., durchges. und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg, 369-384.

BOHNSACK, R./ PRZYBORSKI, A./ SCHÄFFER, B. (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

CHEN, Y. (2005): Die Fachdidaktik Elektrotechnik in der chinesischen Lehrerausbildung für berufliche Schulen vor dem Hintergrund der schnellen technologischen Entwicklung. Techn. Univ., Diss.--Darmstadt, 2004. Paderborn.

COMBE, A./ KOLBE, F. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden.

CORT, P./ HÄRKÖNEN, A./ VOLMARI, K. (2004): PROFF - Professionalisation of VET teachers for the future. Luxembourg.

DEUTSCHE BOTSCHAFT PEKING (2011): Die deutsch-chinesische Entwicklungszusammenarbeit. Online: http://www.peking.diplo.de/Vertretung/peking/de/05__Wirtschaft/Entwicklungspolitische_20Zusammenarbeit/__entw__pol__zusarbeit__Seite.html (28-04-2011).

ECKERT, S. (2010): Ursachen von Aneignungsschwierigkeiten chinesischer Berufsbildungsfachkräfte beim Erlernen von Theorien, Modellen und Methoden des deutschen Berufsbildungssystems. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Magdeburg.

FORSCHUNGSPORTAL SACHSEN-ANHALT (2009): Innovations- und Transfernetzwerk Wissenschaft – Wirtschaft. Online: http://www.forschung-sachsen-anhalt.de/index.php3?option=projektanzeige&anzeigen=1&pid=11616&lang=0&PHPSESSID=8d227 (09-03-2009).

GIDDENS, A. (2006): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main.

GROLLMANN, P. (2005): Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich: Eine empirische Studie anhand ausgewählter Beispiele aus Dänemark, Deutschland und den USA. Bielefeld.

HARPER, D. (2008): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: FLICK, U./ KARDORFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 6., durchges. und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg, 402-416.

HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 521-569.

HELSPER, W.(2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? In: KOCH-PRIEWE, B./ KOLBE, F./ WILDT, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 49-98.

JÖRISSEN, B./ MAROTZKI, W. (2009): Medienbildung - eine Einführung: Theorien-Methoden-Analysen. Bad Heilbrunn.

KRUSE, J./ SCHMIEDER, C. (im Ersch.): In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: KRUSE, J./ BETHMANN, S./ NIERMANN, D-/ SCHMIEDER, C. (Hrsg.): Qualitative Interviewforschung im Kontext fremder Sprachen. Weinheim.

LAUSBERG, M. (2009): Die Philosophie des Konfuzius. In: Tabula Rasa - Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken, 36. Online: http://www.tabvlarasa.de/36/Lausberg.php (28-09-2012).

LOOS, P./ SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.

MANNHEIM, K./ KETTLER, D./ MEJA, V./ STEHR, N. (2003): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.

MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.

MEAD, G. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main.

MEUSER, M./ NAGEL, U. (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, A./ LITTIG, B./ MENZ, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden, 71-93.

NOHL, A. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

NOWAK-SPEICH, R. (2006): Bildung und Erziehung in der Volksrepublik China. Interdependenzen von Politk, Wirtschaft und Pädagogik. Online: http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/3054/$FILE/dis3054.pdf (31-08-2010).

OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 70-182.

OEVERMANN, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, W./ BUSSE, S./ HUMMRICH, M./ KRAMER, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, 55-77.

PÄTZOLD, G./ WAHLE, M. (2009): Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Baltmannsweiler.

PAINE, L./ FANG, Y. (2007): Supporting China's teachers. Challenges in reforming professional development. In: HANNUM, E./ PARK, A. (Hrsg.): Education and reform in China. London, 173-190.

PRZYBORSKI, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.

SCHÄFFER, B.(1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.

SCHNARR, A.(2009): Internationale Kooperation in der Weiterbildung chinesischer Berufsbildungsfachkräfte. In: DGWF - Hochschule & Weiterbildung (1), 57-62.

SCHNARR, A.(2011): "Verlierer im Lernen?". Übergangsproblematiken sowie die Rolle der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung der V.R. China. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. EBBINGHAUS, M., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/schnarr_kv-ht2011.pdf (17-09-2012).

SCHRODE, N./ WAGNER, J./ HEMMER-SCHANZE, C. (2012): Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. In: berufsbildung, H. 136, 7-9.

SCHÜTZ, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Springer.

SCHÜTZE, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In:

COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 183-275.

TATTO, M. (Hrsg.) (2007): Reforming teaching globally. Oxford.

TERHART, E. (1995): Lehrerbiographien. In: KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 2. Weinheim, 125-164.

TERHART, E. (2000): Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: BASTIAN, J./ HELSPER, W./ REH, S./ SCHELLE, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen, 73-87.

UNGER, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis: Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster.

WIEZOREK, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.

WISSENSCHAFTSRAT (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Köln.

YANG, D. (2007): Pursuing Harmonious and Equal Education. In: RU, X./ LU, X./ LI, P. (Hrsg.): The China Society Yearbook (2006). China's Social Development; Analysis and Forecast. Boston, 263-300.

ZHAO, Z. (2003): Berufspädagogen in China auf dem Weg zur Professionalität. Bielefeld.

ZIEHM, S. (2000): Facharbeit als Leitidee der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik China. Dargestellt an den Implementationsstrategien und Durchführungsbedingungen in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit. Dissertation. Online: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/97/1/Ziehm.pdf (21-04-2011).

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.) (2009). Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SCHNARR, A. (2012): ‚Reflexionskatalysator Weiterbildung': Professionalisierung chinesischer Berufsschullehrkräfte im Medium berufsbezogener wissenschaftlicher Fortbildungen an deutschen Hochschulen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/schnarr_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor

ALEXANDER SCHNARR

Erfurt School of Education, Universität Erfurt

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

E-mail: alexander.schnarr (at) uni-erfurt.de

Homepage: http://www.uni-erfurt.de/ese