

Christian DITTMANN, Maren KREUTZ & Rita MEYER
(Universität Hannover)

**Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des
berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

**Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der
Lernenden**

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (DITTMAN/KREUTZ/MEYER 2014 in Ausgabe 26 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_et al_bwpat26.pdf

Bildungspolitische Programme fördern aktuell die Konzeption berufsbegleitender, weiterbildender Studienmodelle an Hochschulen. Mit diesen neuen Studienformaten verbindet sich die Chance der Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz für beruflich Qualifizierte am Lernort Hochschule. Hochschulen werden damit faktisch auch zu einem Lernort der beruflichen Bildung (vgl. Meyer 2012; Rauner 2010; Wolter 2007). Berufserfahrene Lernende stellen jedoch aufgrund ihrer individuellen berufspraktischen Vorerfahrungen und ihrer konkreten beruflichen Tätigkeit, so eine These des Beitrags, neue Anforderungen an die Vermittlung und Aneignung von Wissen und Kompetenzen im hochschulischen Kontext.

Filtered lift effects?! Challenges of studying while working from the perspective of learners with professional experience

Educational policy programmes are currently promoting the conception of models of studying alongside full-time work as well as further higher education study in higher education institutions. With these new study formats there is also the opportunity of extending professional action competence at higher education institutions for those with professional qualifications. As such, higher education institutions have de facto become a learning venue for vocational education (see, for example, Meyer 2012; Rauner 2010; Wolter 2007). Learners with professional experience, however, because of their individual prior experience related to their professional work and their actual professional activity, place new demands on the imparting and acquisition of knowledge and competences in the higher education context. This is one hypothesis of the paper.

Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbe- gleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Ler- nender

1 Einleitung

Als eine besondere soziostrukturelle Entwicklung der Bundesrepublik prognostizierte Ulrich Beck (1986) in seinem geradezu als „Klassiker“ anerkannten Buch zur Risikogesellschaft einen „Fahrstuhl-Effekt“, der dazu führe, dass die traditionelle Klassengesellschaft „insgesamt eine Etage höher gefahren“ (121) werde. Er begründete diesen Effekt mit einem Niveauanstieg in Bezug auf verschiedene Merkmale, u.a. Einkommen, Bildung und Mobilität. Gleichzeitig werde – so Beck – „ein Prozeß der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt“ (ebd., 121f.).

Aus heutiger Sicht ist zu konstatieren, dass zumindest für das Merkmal Bildung, diese Prognose so nicht eingetroffen ist. Auch wenn in den letzten Jahren für bestimmte Gruppen (wie z.B. Frauen) eine erhöhte Bildungsbeteiligung zu verzeichnen ist, so werden gleichzeitig neue Ungleichheiten erzeugt und reproduziert (vgl. den Diskurs um das „Elend der jungen Männer“, Baethge/Wieck 2007). Im Gegenteil lassen die empirischen Daten keinen Zweifel daran, dass das deutsche Bildungssystem nach wie vor in höchstem Maß selektiv ist (vgl. Kuhnhenne et al. 2012).

Diese Selektivität wird vor allem an den Übergängen des Bildungssystems wirksam und manifestiert soziale Ungleichheit hinsichtlich der Teilhabe an (jeweils höherer) Bildung. Dies gilt insbesondere für den Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung, dem eigentlich eine kompensatorische Funktion zugeschrieben wird, um im Jugendalter verpasste Bildungschancen nachzuholen und damit Bildungsungleichheiten ein Stück weit zu nivellieren (vgl. Gillen et al. 2012).

Für die Berufsbildungsforschung werden vor diesem Hintergrund für die Übergänge an den Grenzen des Bildungssystems „Blinde Flecken“ konstatiert (vgl. Maier/Vogel 2013 für den Übergang Schule Beruf und Kuhnhenne et al. 2012) für das gesamte Bildungssystem). In dem vorliegenden Beitrag betrachten wir den „blinden Fleck“ des Übergangs von der beruflichen Aus- und Weiterbildung in die akademische Bildung näher und gehen der Frage nach, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte tatsächlich zu mehr Bildungsgerechtigkeit führt. Dahinter steht die Annahme, dass die politischen Maßnahmen, die seit einigen Jahren zur Erhöhung der Durchlässigkeit von Berufsbildung und akademischer Bildung eingeleitet wurden, die angestrebten Fahrstuhleffekte u.a. deshalb nicht eintreten lassen, weil der Bildungsaufstieg, bzw. der Umstieg vom

System der Berufsbildung in das Hochschulsystem sich nicht an den Interessen, Motivationen und beruflichen Erfahrungen der Zielgruppen, also der potenziell Studierenden orientiert.

2 Die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte

Die Öffnung der Hochschule für so genannte nicht-traditionell Studierende wird seit einigen Jahren in der bildungspolitischen Programmatik gefordert und mit einem erheblichen Finanzvolumen von Bund und Ländern öffentlich gefördert. Beispielhaft für die Initiativen der Bundesregierung sind der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sowie die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ zu nennen, die durch zahlreiche länderspezifische Programme flankiert werden (vgl. Abschnitt 2).

Es liegt nahe zu vermuten, dass der Staat sich deshalb im Kontext der Durchlässigkeit so stark engagiert, weil Deutschland in den vergangenen Jahren in den OECD Rankings vergleichsweise schlecht abgeschnitten hat. Es werden also neue Gruppen für das Hochschulstudium akquiriert, wobei nun die Gruppe der beruflich Erfahrenen ins Blickfeld rückt. Es geht darum, denjenigen, die *nicht* über eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung verfügen, über den so genannten 3. Bildungsweg den Zugang zu akademischen Bildungsgängen zu öffnen.

Es darf allerdings bezweifelt werden, ob es sich dabei, wie im Fall der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren, um explizit bildungspolitische Programme handelt. Der historische Verweis zeigt, dass Reformen zur Öffnung der Hochschule nicht per se bildungspolitisch sondern eher arbeitsmarktpolitisch motiviert waren bzw. sind (vgl. Schwabe-Ruck 2010). Für die Öffnung der Hochschulen ist im Gegenteil zu konstatieren, 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“ (Schwabe-Ruck 2010, 23) diente. Tenorth (2013) weist darauf hin, dass der Hochschulausbau – und damit auch der Trend zur Akademisierung – jeweils als Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule durch den Staat angestoßen wurde, wobei dieser damit historisch ein klares Interesse verfolgte: die Rekrutierung von Absolventen für den Staatsdienst. Als ein *bildungspolitisches* Projekt mit Aufstiegsoptionen für bisher exkludierte Gruppen wurde die Öffnung der Hochschulen erst ab 1968 vorangetrieben. Heute gilt: die Lage ist unübersichtlich! Es ist kaum noch zu überblicken, in welchen Diskursen welche Interessengruppen ihre (Macht-) Ansprüche geltend machen. Naheliegend ist zu vermuten, dass diese hier skizzierten Diskurse zur Öffnung der Hochschule auch Ausdruck spezifischer Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen sind und der Stabilisierung und Durchsetzung derselben dienen.

Neben dem was in der sozialen Realität passiert, sind im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte – also in dem Diskurs über das, was tatsächlich passiert - unterschiedliche Begründungslinien (vgl. ausführlich Frommberger 2012) zu verzeichnen, mit denen sich bestimmte Interessenlagen verbinden. Im Kontext des Demografiediskurses geht es aus ökonomischer Perspektive in

erster Linie um die Sicherung des Fachkräftebedarfs. Das betrifft auch den Bereich der Arbeitsmarktpolitik und damit verbunden Fragen des Wandels der Qualifikationsstruktur und steigende -anforderungen. Die arbeitsmarktpolitische Herausforderung liegt vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels¹ in der Steuerung und Allokation der benötigten Qualifikationen.. Das Berufsbildungssystem ist der Lieferant dieser Qualifikationen, steht aber damit zugleich vor dem Problem der nur begrenzten Definierbarkeit zukünftiger inhaltlicher Qualifikationsanforderungen. Im bildungspolitischen Diskurs wird die ungleiche Verteilung von Bildungschancen und Zugängen zum Qualifikationserwerb thematisiert und die Anerkennung von beruflichen und vor allem auch informell erworbenen Kompetenzen gefordert. Die Hochschulpolitik hat wiederum eine eigene Perspektive, in der vor allem die Realisierung des lebenslangen Lernens und die Etablierung erweiterter Hochschulzugangsmöglichkeiten (einschließlich Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren) thematisiert wird. Für die Hochschulen geht es angesichts der Tatsache, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung Studiengebühren verlangt werden, auch um die Erschließung neuer Märkte. Einerseits ist auch hier durchaus ein ökonomisches Interesse zu verzeichnen, andererseits zählt die Weiterbildung in der Praxis, vor allem an Universitäten, nach wie vor nicht zum Kerngeschäft der Hochschulen (vgl. Banscheraus/Spexard 2014). Nicht zuletzt setzt in dem Kontext der Öffnung der Hochschule auch der Diskurs um Diversity Impulse, denn es geht darum, Vielfalt und die Partizipation möglichst unterschiedlicher sozialer Gruppen zu ermöglichen. Gerade in diesem Kontext werden auch neue hochschuldidaktische Konzepte gefordert, die die diversifizierten Interessen der Lernenden auf der Basis ihrer beruflichen Erfahrungen und ihrer sozialen Herkunft berücksichtigen (vgl. Lange-Vester 2014).

Trotz zahlreicher Modellversuchsprogramme in den letzten Jahrzehnten liegt der Anteil der Studierenden des „dritten Bildungsweges“ im Bundesdurchschnitt faktisch nach wie vor zwischen 1 und 2 % (vgl. Freitag 2012; Nickel/Duong 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. Um adressatengerechte Konzepte an den Hochschulen zu entwickeln, müssten allerdings zunächst belastbare Erkenntnisse über die neu zu gewinnende Zielgruppe vorliegen. Offen ist nach wie vor: Wer sind diese Studierenden, welche Interessen, Erwartungen und Befürchtungen haben sie? Welche Erfahrungen machen diejenigen Studierenden, die über den so genannten 3. Bildungsweg an die Hochschulen kommen? Auf welche Unterstützungsangebote stoßen sie bzw. wo erleben sie statt Inklusion auch Ausgrenzungsprozesse?

¹ Im Kontext der sich verändernden gesellschaftlichen Altersstruktur und wandelnden Qualifikationsanforderungen lassen sich partielle Fachkräfteengpässe in einzelnen Qualifikationsbereichen prognostizieren (Kettler 2012, S. 135). Übereinstimmung besteht insbesondere über einen zukünftigen Mangel an Hochqualifizierten (Vogler/Ludwig/Düll 2013; Kettler 2012; Helmrich et al. 2012). Ein empirischer Nachweis für einen flächendeckenden drohenden Fachkräftemangel konnte indes bisher nicht erbracht werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012). Gerade im mittleren Qualifikationsbereich ist der aktuelle und zukünftige Fachkräftemangel umstritten (vgl. u.a. Vogler-Ludwig/Düll 2013 gegenüber Helmrich et al. 2012).

3 „Nicht traditionell Studierende“ als neue Zielgruppe für Hochschulen

Seit dem Beschluss der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)* (2009) zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung konzentriert sich die bildungspolitische Durchlässigkeitsdebatte zunehmend auf (potenziell) neue Zielgruppen („nicht traditionell Studierende“) für Hochschulen. In der Folge haben nahezu alle bildungspolitisch relevanten Akteure (KMK, Akkreditierungsrat und -agenturen, Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Wissenschaftsrat der Bundesregierung (WR), die Kultusministerien der Bundesländer, Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretung, Berufsverbände) Positionen entwickelt, die unisono die Berücksichtigung der Lernendenperspektive bei der Konzeption von zielgruppenspezifischen Studienangeboten einfordern. Voraussetzung dazu ist die Differenzierung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Motivationen und Anforderungen der heterogenen Gruppen potenziell Studierender. Noch zeichnet sich die Debatte zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxisvertretern jedoch durch fehlende Systematik aus. Die Ergebnisse dieser Diskurse sind jedoch die Voraussetzung, um die Perspektive der Studierenden in die fachlich-inhaltliche Konzeption eines Studienganges miteinzubeziehen. Modellprojekte und Initiativen zur zielgruppenadäquaten Studiengangsgestaltung drohen angesichts uneinheitlicher Definitionen und fehlender Abgrenzungen eben dieser Zielgruppen ins Leere zu laufen. Im folgenden Abschnitt wird zusammenfassend dargestellt, inwiefern die verschiedenen Akteure bestimmte Zielgruppen definieren und inwiefern sich diese unterscheiden. Davon ausgehend werden im darauf folgenden Abschnitt vorliegende empirische Erkenntnisse zur Motivation und den Lernerfahrungen ausgewählter Studierendengruppen aus berufspädagogischer Perspektive diskutiert.

Die *KMK* definiert durch den 2009 getroffenen Beschluss zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Wesentlichen das Einmündungskriterium der beruflichen Qualifikation (*KMK* 2009). Die nach wie vor unterschiedlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer (vgl. Freitag 2012) erschweren es Studieninteressierten, die für sie zugänglichen Studiengänge zu identifizieren. Dies gilt, zumal das für Absolventen einer beruflichen Erstausbildung relevante Kriterium der „fachlichen Affinität“ von Ausbildungsberuf und Studiengang weder durch die *KMK* noch in den Hochschulgesetzen der Länder ausdifferenziert wird. Eindeutige Bestimmungen finden sich in der Regel nur in der Studien- oder Prüfungsordnung des jeweiligen Studienganges. Entsprechend fällt die Abgrenzung „beruflich Qualifizierter“ umso schwerer, je weiter der Diskurs auf (studien-)fachlicher Ebene geführt wird.

Auch die Ausdifferenzierung der Zielgruppe der Berufstätigen ist auf Grundlage der Beschlüsse der *KMK* bislang nicht möglich. Es liegen weder Regelungen der *KMK* noch der *Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Akkreditierungsrat)* vor, die spezifische und eindeutig überprüfbare Kriterien für die Konzeption und/oder Akkreditierung von berufsbegleitenden oder in Teilzeit organisierten Studiengängen definieren. Die für die Programmakkreditierung aller Agenturen grundlegenden Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der *KMK* (2011) eröffnen prinzipiell die Möglichkeit, Studiengänge mit geringerer

Arbeitsbelastung pro Semester und dafür entsprechend längerer Laufzeit zu akkreditieren. Sie verweisen aber lediglich darauf, dass eine Verlängerung der festgelegten Studienzeiten von maximal acht Semestern bei entsprechender „studienorganisatorischer Gestaltung“ in Ausnahmefällen möglich ist (vgl. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). Die Handreichung der Arbeitsgruppe „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“ des Akkreditierungsrates beschränkt sich auf die Hinweise, dass bei der Akkreditierung von berufsbegleitenden Studiengängen die „Befähigung der Studierenden zum zivilgesellschaftlichen Engagement und zur Persönlichkeitsentwicklung“ zu gewährleisten sei und dass berufsbegleitende Studiengänge, deren Arbeitsbelastung der eines Vollzeitstudiums entsprechen (60 ECTS-Punkte im Studienjahr), nicht „studierbar“ seien. Entsprechend sei die Arbeitsbelastung zu reduzieren und die Regelstudienzeit zu verlängern (vgl. Akkreditierungsrat 2010). Insgesamt differenzieren weder die Strukturvorgaben der KMK noch die Akkreditierungsagenturen zwischen verschiedenen Gruppen nicht traditionell Studierender.

Die HRK entwickelte bereits 2003 im Zuge der Bolognareform eine Position zum berufsbegleitenden Studium. Dabei werden grundsätzlich sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge als berufsbegleitend gestaltbar deklariert. Nachfolgend werden diese jedoch primär als Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Weiterqualifizierung nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (bzw. nach einem ersten Studienabschluss) bezeichnet. Die Empfehlung, diese Studienangebote gemäß den Anforderungen von Berufstätigen anzupassen, bezieht die HRK in der Folge in erster Linie auf Masterstudiengänge. Die Position ist angesichts der vor allem nach dem KMK Beschluss 2009 stark angewachsenen Zahl berufsbegleitender Bachelorstudienangebote (vgl. Minks et al. 2011, 26ff.) überarbeitungswürdig. Zur teilnehmergeberechtigten Anpassung der Angebote empfiehlt die HRK die zeitliche (Neu-)Organisation und die Kombination von in blockform organisierten Präsenzphasen mit Fern- und Selbststudiumsphasen (HRK 2003). Bis 2014 gingen von der HRK insbesondere über das vom BMBF geförderte Projekt „Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ Impulse zur Durchlässigkeitsdebatte aus. In diesem Kontext wird die Verbesserung von Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte ohne Abitur als zentrale Herausforderung herausgestellt (HRK 2014). Die Fokussierung auf das Handlungsfeld „Studienzugang und -berechtigung“ findet auch in den Programmen der Nexus- Fachtagungen der letzten Jahre (2011, 2013), die Fragen rund um die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge thematisierten, seinen Ausdruck.

Der *Wissenschaftsrat* grenzt durch seine Definition dualer Studienformate die Gruppe der dual Studierenden von berufsbegleitend Studierenden (die er nochmal in Berufs- und Praxisintegrierende unterteilt) ab. Nach dem Wissenschaftsrat stellt die inhaltlich-organisatorische Ausgestaltung dualer Angebote hohe Ansprüche an Disziplin und Selbstlernfähigkeit der Studierenden. In diesem Zusammenhang empfiehlt er, die Studienzeiten nach Möglichkeit im Rahmen der KMK-Richtlinien auszuweiten, um „Studierenden, die aus unterschiedlichen Gründen ein derartig straffes Studium nicht leisten können“ (Wissenschaftsrat 2013, 30) ebenfalls ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen.

Auch die Sozialpartner und Berufsverbände benennen spezifische Zielgruppen, die bei der Hochschulöffnung zu berücksichtigen sind. Exemplarisch für die Vertreter der Arbeitnehmer bringt der *Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB)* u.a. auch die Perspektiven der Studierenden der ersten Generation in die Debatte über die Hochschulöffnung ein (vgl. DGB 2012). Außerdem fordert er bei der organisatorischen und inhaltlich-didaktischen Konzeption von Studiengängen die Berücksichtigung der Anforderungen und Lernerfahrungen von beruflich Qualifizierten, Berufstätigen und Studierenden mit Kind. Der DGB vertritt seine diesbezüglichen Positionen im Diskurs zusammenfassend als Forderung nach einer „sozialen Öffnung der Hochschulen“ (DGB 2012, 9). Die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber (BDA)* und der *Bundesverband der Deutschen Industrie e.V. (BDI)* begründen ihre Forderung nach mehr Hochschulabsolventen als Dachorganisationen der Arbeitgeber in erster Linie arbeitsmarktpolitisch, über den betrieblichen Bedarf nach wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften. In diesem Kontext unterstützen sie insbesondere die stärkere Einbeziehung beruflich Qualifizierter in autonome Auswahlverfahren von Hochschulen. Im Rahmen einer gleichzeitig zu erfolgenden zielgruppenspezifischen, berufsbegleitenden Angebotskonzeption fordern sie die Kooperation von Trägern mit der Wirtschaft. Weiterhin sei das Modell des ausbildungsintegrierten dualen Studiums gezielt zu fördern (vgl. BDA/BDI 2009).

Der *Berufsverband Verein Deutscher Ingenieure (VDI)* nennt ebenfalls explizit die beruflich Qualifizierten als potenzielle Zielgruppe neuer Studienformate. Er fordert speziell für sie den Ausbau von „geeigneten Studienformaten“ und beanstandet in diesem Zusammenhang die geringe Anzahl berufsbegleitender Studienformate in den Ingenieurwissenschaften (vgl. VDI 2011). Es bleibt zu prüfen, ob Berufsverbände, die zum einen weniger stark vom prognostizierten Fachkräftemangel betroffen sein werden und zum anderen Reformen ihrer brancheneigenen Bildungswege traditionell skeptisch gegenüber stehen (vgl. dazu exemplarisch die Debatte über die Juristenausbildung im Kontext der Bolognaform, Ischdonat 2010, 9ff.), sich den Forderungen nach einer weiteren Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen anschließen.

In Anbetracht der dargestellten Divergenz der Gruppen potenziell Studierender stellt sich die Frage, inwiefern dies auch bei der in den letzten Jahren stark angestiegenen hochschulpolitischen Förderung des Bundes und der Länder berücksichtigt wird. Das *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* tritt als fördernde Instanz verschiedener Initiativen und Programme auf, die auf die Erschließung und Unterstützung ganz unterschiedlicher Gruppen für ein Hochschulstudium abzielen. In der dazu 2011 erlassenen „Förderrichtlinie zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ werden explizit beruflich qualifizierte und berufstätige Studierende als potenzielle Zielgruppen neuer Studiengänge an Hochschulen genannt, deren „Bedürfnisse“ und „Lebenssituation“ bei der Konzeption von geförderten Übergangsmaßnahmen zu berücksichtigen sind (vgl. BMBF 2011a).

Im Rahmen der gemeinsam durch die Abteilungen „Berufliche Bildung“ und „Lebenslanges Lernen“ des Ministeriums geförderte Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ wurden bereits von 2005 bis 2011 verschiedene Ent-

wicklungsprojekte gefördert und wissenschaftlich ausgewertet, die Verfahren zur Anrechnung „beruflicher Kompetenzen“ und „beruflicher Qualifikationen“ auf Hochschulstudiengänge entwickelten. Die Initiative wurde im Kontext der neuen Förderrichtlinie von 2011 unter der Bezeichnung „ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ fortgeführt. Im Rahmen der Projektförderung wurde der Fokus von der reinen Anrechnungsproblematik auf zielgruppenspezifische Fragen des Übergangs und der Studierbarkeit neben dem Beruf erweitert. Die einzelnen geförderten Projekte unterschieden sich in ihrer Ausgestaltung und ihren Zielgruppen teils erheblich: U.a. werden Studienanforderungen berufstätiger Studierender ab dem 40. Lebensjahr erhoben (FOM Hochschule Frankfurt a.M.) oder Beratungs- und Coachingangebote für berufstätige Studierende entwickelt (Leuphana Universität Lüneburg).

In mittlerweile zwei Förderrunden unterstützt das BMBF im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung Offene Hochschulen“ unterschiedliche Träger (mehrheitlich Hochschulen) bei der Konzeption trägereigener oder kooperativer berufsbegleitender und weiterbildender Studienangebote (BMBF 2011b). Die Förderrichtlinien der beiden Wettbewerbsphasen nennen Zielgruppen, denen die Aufnahme bzw. erfolgreiche Beendigung eines Studiums ermöglicht werden soll: Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer, Studienabbrecher, arbeitslose Akademiker, beruflich Qualifizierte und Absolventen eines ersten Studienganges. Zielsetzungen und Handlungsschwerpunkte der Einzelprojekte gestalten sich dabei abhängig von der jeweiligen Zielgruppe und der fachlichen Ausrichtung des Studienganges. Die durch die zweite Förderphase bis 2020 sichergestellte Laufzeit der Projekte soll Hochschulen die Implementierung gesamter Bachelor- und Masterstudiengänge ermöglichen.

Neben den bundesweiten Initiativen des BMBF existieren weitere Maßnahmen einzelner *Bundesländer* zur Unterstützung spezifischer Zielgruppen bei Hochschulzugang und Studium. Exemplarisch ist das Land Niedersachsen zu nennen: Niedersachsen weist im Vergleich zu anderen Bundesländern eine lange Tradition und Erfahrung in der Regelung des Hochschulzugangs ohne Abitur auf (vgl. Freitag 2012, 61). Mit der Initiative „Offene Hochschule Niedersachsen“ (OHN) des Bundeslandes wurden zwischen 2008 und 2012 Modellprojekte an verschiedenen Hochschulen des Landes durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert. Dabei spielte die Beschreibung und Analyse (potenzieller) Zielgruppen eine zentrale Rolle. Die Modellprojekte konzentrieren sich auf Berufstätige mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung, Absolventen einer beruflichen Fortbildung (Techniker, Meister oder Äquivalent) und Absolventen einer beruflichen Erstausbildung mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung, die Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums in Niedersachsen ist (vgl. Muckel 2013). Diese landesspezifische Regelung („3+3“) verdeutlicht, dass es erforderlich ist, bei der Konzeption zielgruppenspezifischer Angebote die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten für das jeweilige Bundesland zu präzisieren. Neben Projekten der bundesweiten Initiativen „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung“ sowie den durch das Land geförderten Modellvorhaben der „Offenen Hochschule“ laufen in Niedersachsen seit 2012 zur Erhöhung der Studierendenzahlen weitere durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK)

unterstützte Projekte an Hochschulen. Diese fokussieren sich auf eine weitere Zielgruppe: Studierenden der ersten Generation (MWK 2012), also Schulabgängern und Studienanfängern, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen.

Festzuhalten ist, dass durch die verschiedenen Initiativen nicht mehr (wie noch in der ersten Phase der ANKOM-Initiative) nur Anrechnungsfragen eine Rolle spielen, sondern nun auch die Perspektiven und Problematiken der Lernenden im Blickpunkt stehen. Die verschiedenen Förderansätze sind dabei breit angelegt. Die geförderten Projekte weisen eine Vielfalt an Studiengängen und damit affinen Berufsfeldern aus. Sie beziehen außerdem verschiedene Träger (Universitäten, staatliche und private (Fach-)Hochschulen) ein. In diesem Zusammenhang lassen die wissenschaftlichen Begleitungen von Maßnahmen des Bundes (ANKOM) und einzelner Länder (bspw. Offene Hochschule Niedersachsen) aufschlussreiche Erkenntnisse über Anforderungen und Lernerfahrungen „nicht traditionell Studierender“ in verschiedenen Hochschultypen und verschiedenen Studienfächern erwarten. Die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbes kann darüber hinaus auch Erfahrungswerte über Herausforderungen bei der institutionellen Ausgestaltung von Studiengängen bereitstellen. Angesichts des nach wie vor geringen Anteils an beruflich qualifizierten und berufstätigen Studierenden ist zu vermuten, dass eine der größten Herausforderungen dabei die Verankerung der Angebote in den grundständigen Hochschulbetrieb bei vergleichsweise geringer Nachfrage sein wird. Eine dahingehende Überprüfungen der Angebote im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs ist durch den Fördergeber intendiert: Förderbedingung der zweiten Phase ist u.a. die „nachhaltige und *breitenwirksame* Weiterentwicklung und Implementation der Ergebnisse der ersten Fördermaßnahme“ (BMBF 2013).

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass sich Diskurse und Begründungslinien der Durchlässigkeitsdebatte auf unterschiedliche Gruppen nicht traditionell Studierender beziehen. Dabei ist zwischen berufserfahrenen-, beruflich qualifizierten-, berufsbegleitenden- und dualen Studierenden, Studierenden der ersten Generation, „älteren“ Studierenden und besonders begabten Studierenden zu unterscheiden. Zu bedenken ist, dass einige dieser Merkmale gleichzeitig auf potenziell Studierende zutreffen können (vgl. Abbildung 1).

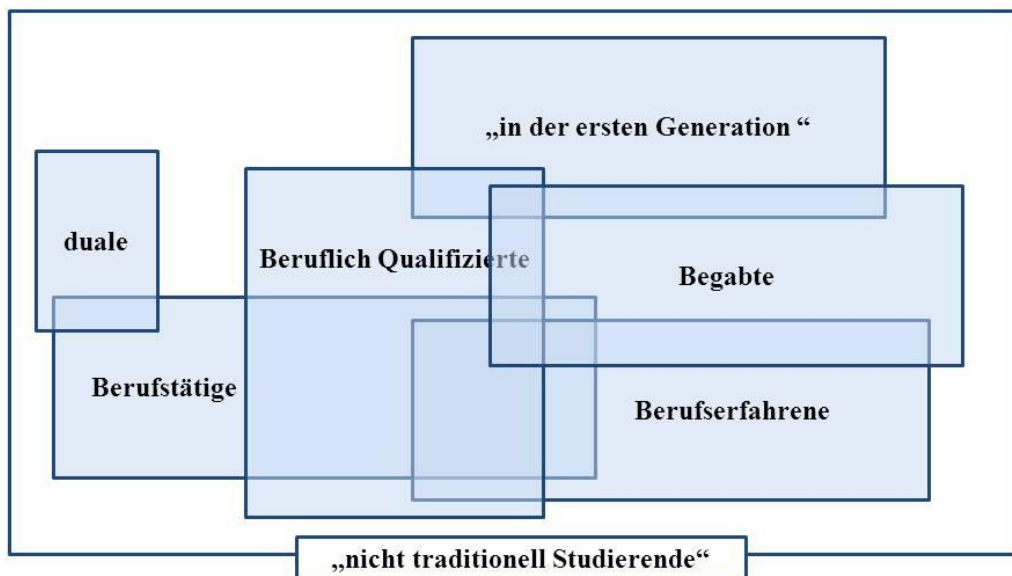


Abbildung 1: Exemplarisch: Sich überschneidende Zielgruppen „nicht traditionell Studierende“ [eigene Darstellung]

Hinzu kommt, dass die teilweise parallelen Initiativen und Angebotsstrukturen in einem Bundesland die Identifikation von Akteuren und Zielgruppen erschweren. Insbesondere stellen sich in diesem Zusammenhang Fragen, inwieweit die Initiativen des Bundes und der Länder Erkenntnisse für die Gestaltung fachspezifischer Studienangebote generieren. Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch empirische Erkenntnisse zu Motivation und Lernerfahrungen der Gruppen der berufserfahrenen-, beruflich qualifizierten- und berufstätigen Studierenden diskutiert. Es wird deutlich, dass empirische Erkenntnisse über die Motivation und Erwartungen gerade dieser Zielgruppen aus berufspädagogischer Perspektive in den Diskurs über hochschuldidaktische Gestaltung von Studiengängen (vgl. Abschnitt 5) mit einbezogen werden müssen.

4 Merkmale, Motive und Lernerfahrungen von Studierenden mit beruflicher Qualifikation

Wesentliche Impulse zur Erforschung der Zielgruppe Berufserfahrener, Berufstätiger und beruflich Qualifizierter an Hochschulen liefert Wolter (2008, 29ff.). In Bezug auf verschiedene empirische Erhebungen (u.a. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes) stellt er unterschiedliche Typen berufstätiger und berufserfahrener Studierender heraus, die vor allem auf der Grundlage ihrer Eingangsqualifizierung unterschieden werden können:

- Aus- und Fortgebildete mit schulisch erworbener Hochschulzugangsberechtigung;
- Aus- und Fortgebildete ohne schulische- aber mit einer beruflichen Eingangsqualifizierung zum Studium;

- dual Studierende;
- Hochschulabsolventen, die nach berufspraktischer Erfahrung ein weiteres Studium aufnehmen;
- Berufstätige, die aufgrund ihrer „herausragenden beruflichen Qualifikation“ ein Studium aufnehmen können;
- und Studierende in der nachberuflichen Phase („Seniorenstudium“) (Wolter 2008, 29f.).

Wolter weist darauf hin, dass diese Typologie nicht vollständig- und post Bologna die Trennung in Bachelor- und Masterstudierender zu ergänzen sei (2010, 88). In Bezug auf Schuetze/Slowey (2012) ergänzt Wolter in der Folge seine Typologie um Studienabbrecher, die das Studium wieder aufnehmen und solche, die vorhandenes berufliches Wissen an der Hochschule erneuern bzw. erweitern wollen (Wolter 2011, 27f.). Hanft/Knust (2010, 50ff.) setzen die ursprüngliche Typologie Wolters in Bezug zu Forschungsergebnissen von Alheit et al. (2008, 583f.), die im Rahmen einer qualitativen Studie Typen berufserfahrener Studierender unterscheiden:

- Studierende, die durch ihr Studium bereits eingeschlagene berufliche Karrierewege fortsetzen wollen;
- Studierende, die zwar eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung besitzen, sich aber erst nach einer beruflichen Erstausbildung für ein Studium entscheiden;
- Studierende mit wenig kontinuierlichen Bildungs- und Berufswegen, die sich in Lebens- und Karriereplanung häufig umorientieren;
- sowie „Berufliche Aufsteiger“ bzw. „Integrierer“ des 2. oder 3. Bildungsweges, die entweder im Rahmen eines Präsenz- oder eines Fernstudiums studieren.

Unter Bezug auf eine internationale Vergleichsstudie zur Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung stellen Hanft/Knust (2010) fest, dass tatsächliche Bildungsaufstiege Berufstätiger, Berufserfahrener und entsprechend beruflich Qualifizierter nur durch eine „über die Neugestaltung der Zugangsregelungen hinaus an berufserfahrene und berufstätige Lernende gerichtete Studienprogramme“ realisierbar seien (ebd., 54). Dies bedürfe einer von den exemplarisch identifizierten Studierendentypen ausgehenden, vertiefenden Erforschung der Zielgruppen.

In der Folge wurde eine Reihe empirisch gestützter Erkenntnisse über Motivation, Erwartungen und Lernerfahrungen einzelner Gruppen veröffentlicht. Erste qualitative Studien deuten darauf hin, dass die Karriereorientierung für berufsbegleitend Studierende ausschlaggebend für die Studienentscheidung ist und dass die Motivation zur Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums von Absolventen rein beruflicher Bildungs- und Karrierewege einsetzt, wenn sie in ihrer beruflichen Laufbahn unzureichende berufliche Entwicklungsmöglichkeiten sehen (vgl. Sotz-Hollinger 2009, 18ff.). Kröll (2011, 6ff.) bestätigt diese Ergebnisse für ältere Studierende (im Durchschnitt über 30 Jahre alt) in einem Masterstudiengang. Deren Motivati-

onsstrukturen reichen von steigenden Karriereerwartungen und der Verbesserung der Einkommenssituation bis hin zu beruflichen Neuorientierungen.

Weitere Untersuchungen deuten in diesem Zusammenhang an, dass sich gerade die Kenntnisse über das Berufsfeld und entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter und Berufserfahrener aus *technischen Berufsfeldern* in sehr konkreten und berufsbezogenen Studienzielen und Eingangsmotiven der Zielgruppen manifestieren: Die von Zinn (2012) vergleichend befragten berufserfahrenen Studierenden eines technischen Studienganges zeigen ein höheres Studienfachinteresse als ihre traditionell studierenden Kommilitonen (285). Offenbar mündet dies auch in eine stärker ausgeprägte „persönliche Bedeutung“ des Studienfaches und davon ausgehend in eine stärker ausgeprägte Studienmotivation der Zielgruppe (Jürgens/Zinn 2012, 45f.). Studierende und Absolventen, die nach einer technischen beruflichen Fortbildung in ein Studium einmünden, begründen ihre Studienmotivation in erster Linie mit dem Wunsch nach „Karriere“, gefolgt von „Bildung“ und „Persönliche Entwicklung“ (Klumpp/Krol 2013, 11ff.). Die Ergebnisse legen nahe, dass beruflich Qualifizierte sich explizit durch den Willen, sich studienfachaffin weiterzubilden und dem Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg auszeichnen.

Auch beruflich Qualifizierte und Berufserfahrene anderer Studienfächer (Brändle et al. 2013, 5f.; Ott/Schwaninger 2013, 41f.) und ältere Studierende (Röbke/Mertens 2013, 46ff.) zeigen gegenüber traditionell Studierenden ein stärkeres fachliches Interesse, eine stärkere berufliche Zielorientierung und den Wunsch, durch das Studium auch eine persönliche Entwicklung zu durchlaufen. Eine vergleichende Hochschul- und fächerübergreifende Erhebung (N= 3.687) (Wilkesmann et al. 2012) weist darauf hin, dass Berufstätige (mindestens 20 Stunden pro Woche), Ältere (30 Jahre oder älter) und Studierende auf dem 2. Bildungsweg sich in ihren Studierenerwartungen (u.a. bzgl. der Einbeziehung von Praxiswissen, Veranstaltungszeiten, Anteile des Selbststudiums und E-Learning) nicht signifikant von grundständig Studierenden unterscheiden (ebd., 65ff.). Offenbar sind sie jedoch unsicher, dem (unbekannten) geforderten Leistungsniveau entsprechen zu können. Untersuchungen weisen in diesem Zusammenhang auf deutlich größere inhaltlich-fachliche Schwierigkeiten beruflich Qualifizierter in naturwissenschaftlich-technischen Fächern hin als in Geistes- oder Sozialwissenschaften. Dies zeigt sich vor allem im ersten Studienjahr, also während oder kurz nach dem Übergang in das Studium (Maertsch/Voitel 2013, 53ff.).

Empirische Erkenntnisse über Motivation und Lernerfahrungen berufserfahrener, beruflich qualifizierter und berufstätiger Studierender implizieren, dass die Studien- und Lerninteressen der Zielgruppen größtenteils aus beruflichen Handlungszusammenhängen resultieren, die auf ihren beruflichen Vorerfahrungen basieren. Damit stellen sich im Hinblick auf spezifische Berufsgruppen, die ein berufsbegleitendes fachaffines Studium aufnehmen, Fragen zu individuellen berufsfachlichen Lernerfahrungen, Bildungsaspirationen und Karriereperspektiven. Dabei sind die von grundständig Studierenden abweichenden (berufs-) biografischen Erfahrungen und Milieus der Berufserfahrenen und beruflich Qualifizierten in den Blick zu nehmen (vgl. u.a. Lange-Vester 2014; Bülow-Schramm 2014; Heibült/Anslinger 2012; Ahrens 2012). Betrachtet man Studienmotive berufserfahrener und berufstätiger Studierender aus *dieser*

Perspektive, lassen sich daran aus berufspädagogischer Sicht Fragen nach einer zielgruppenspezifischen Gestaltung berufsbegleitender Studienmodelle anschließen. Dabei geht es nicht ausschließlich darum, fehlende Wissensbestände oder abweichende Lerngewohnheiten und -erfahrungen beruflich Qualifizierter und Berufserfahrener zu identifizieren und entsprechende Unterstützungsangebote zu implementieren. Die diskutierten empirischen Erkenntnisse (insb. Zinn 2012) zeigen zwar tatsächlich abweichende Lernmerkmale beruflich Qualifizierter, deuten allerdings gleichzeitig auf Lernstrategien und -erfolge hin, die darauf basieren, dass abstrakte Lerninhalte verstärkt in der Perspektive ihrer beruflichen Einsatzfelder und Kontexte betrachtet werden. Gerade die spezifischen berufspraktischen Erfahrungen von beruflich Fortgebildeten (u.a. Meister) stellen dementsprechend eine wertvolle Wissensressource dar (vgl. ebd., 285), von der neben den beruflich Qualifizierten selbst auch deren Kommilitonen ohne berufspraktische Erfahrungen profitieren könnten (etwa in heterogenen Lerngruppen und -arrangements).

Empirische Befunde zur Motivation und Lernerfahrungen berufserfahrener Studierender stehen bisher weitgehend unverbunden neben modellhaft erprobten Lehr-Lernkonzepten in der Praxis akademischer Weiterbildung (vgl. u.a. Cendon/Grassl/Pellert 2013). Im Hinblick auf das Merkmal der Berufserfahrung, ist die didaktisch-methodische Gestaltung von Angeboten für beruflich Qualifizierte an Hochschulen theoretisch sowie empirisch aufzuarbeiten. In diesem Zusammenhang wird in dem nachfolgenden Abschnitt geprüft, inwiefern didaktisch-curriculare Ansätze der Berufsbildung für eine zielgruppenorientierte Studienorganisation leitend sein können.

5 Berufspädagogische Orientierungen als Perspektive für eine zielgruppenorientierte Studienorganisation

Die Öffnung der Hochschulen setzt die Entwicklung und Implementierung geeigneter didaktischer Modelle für berufserfahrene Studierende voraus. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen kaum systematische Didaktikkonzepte akademischer Weiterbildung vor. Als zentrales Problem erweist sich hierbei, dass die Zielgruppe berufserfahrener Lernender bisher nicht eindeutig bestimmt ist (vgl. Abschnitt 2). Die Frage, welche Methoden und Inhalte sich für berufserfahrene Studierende eignen, ist offen und bedarf eigener theoretischer und empirischer Untersuchungen. Hochschuldidaktische Ansätze orientieren sich nach wie vor eng an dem Bereich der akademischen Erstausbildung (vgl. Pahl 2012, 588). Auch die Praxis hochschuldidaktischer Fort- und Weiterbildung sowie die hochschuldidaktische Forschung und Hochschulforschung fokussieren primär auf die Lehre in grundständigen Präsenzstudiengängen (vgl. Banscherus/Spexard 2014, Bülow-Schramm 2014; Reinmann 2011; Schiefner 2010). Eine Erweiterung der Perspektive auf das Feld des berufsbegleitenden Studiums bzw. auf die beruflichen Erfahrungen der neuen Zielgruppen findet zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum statt.

Das Studium neben dem Beruf zielt auf eine systematische Verschränkung von Berufstätigkeit und Weiterbildung am Lernort Hochschule. Es dient der „Professionalisierung einer

Berufstätigkeit der Teilnehmenden, in der meist praxisorientierte Probleme vorherrschen“ (Schiefner 2010, 44). Eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen geht damit jedoch nicht ohne weiteres einher. Bisher fehlen Erkenntnisse, wie die Kopplung von Arbeiten und Lernen als didaktisches Prinzip bei der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung berufsbegleitender Studienmodelle genutzt werden könnte. Dies begründet sich nicht zuletzt dadurch, dass eine Arbeitsprozess- und auch zunehmende Praxisorientierung, die dem traditionellen Selbstverständnis der deutschen Universität gegenübersteht, an deutschen Hochschulen nicht ohne weiteres durchzusetzen ist. Universitäten sind in ihrer Tradition angebotsorientierte Institutionen, die nicht primär Steuerungsinstanzen wie Marktorientierung und Wettbewerb oder Bedarf und Nachfrage etc. unterliegen. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund, dass zunehmend private Hochschulen berufsbegleitende Studienmodelle erfolgreich am „Markt“ etablieren.

Auf der Grundlage ihrer beruflichen Vorerfahrungen und praktischen Tätigkeiten haben beruflich Qualifizierte einen besonderen Anspruch an das zu vermittelnde Wissen (vgl. Dick 2010, 17). Der berufliche Erfahrungshintergrund von Studierenden auf dem 3. Bildungsweg ist durch praktische Denk- und Lösungsmuster geprägt. Lerninteressen oder auch Qualifizierungsbedarfe resultieren größtenteils aus beruflichen Handlungszusammenhängen und basieren auf einem breiten Spektrum an praktischen Vorerfahrungen. Berufsbegleitende Qualifizierungskonzepte konstituieren sich damit auf der Ebene einer realen Praxis, die nicht mehr länger auf Simulation angewiesen ist. Die Studierenden bringen ihre berufspraktischen Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart in das Studium ein, damit wird in Personifizierung durch die Teilnehmenden die Praxis zu einem unmittelbaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen. Praxisorientierung wird hier verstanden im Sinne einer Verzahnung von (neuen) theoretischen Inhalten und vorliegendem beruflichen Erfahrungswissen.

Aus der Perspektive der Hochschulen liegt die besondere Herausforderung in der Verankerung der spezifischen Kombination unterschiedlicher Wissensarten: Wissenschaftliches, akademisches Wissen sowie berufliches Erfahrungswissen und Alltagswissen sind in den Curricula und in den Lehr-Lern-Konzepten miteinander zu verzahnen. 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 domänenspezifisch zu ermitteln. Dazu könnten die Konzepte der berufswissenschaftlichen Forschung (vgl. Becker/Spöttl 2006), die eine empirische Basis für die Curriculumentwicklung in der Berufsbildung liefern, auf den Bereich der Hochschulen ausgeweitet werden.

In diesem Zusammenhang ist auch zu prüfen, ob didaktische Konzepte der beruflichen Bildungsarbeit gegebenenfalls auf die Hochschuldidaktik übertragen werden können. Hierbei richtet sich der Fokus zunächst auf ausgewählte didaktische Leitprinzipien und bewährte Konzepte der modernen Berufsbildung, wie z.B. Handlungsorientierung, Reflexionsorientierung, Kompetenzorientierung, Projektorientierung und Selbststeuerung, die für eine berufs-

begleitende Qualifizierung auf Hochschulebene leitend sein könnten. Insbesondere die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist an dieser Stelle in den Blick zu nehmen. Berufs- und arbeitspädagogische Konzepte, wie das *exemplarische Lernen* (vgl. Lisop/Huisinga 1984; Negt 1968), das bereits in der frühen Arbeiterbildung verankert ist, könnten innovative Impulse für das berufsbegleitende Studium an Hochschulen geben. Arbeitsbezogene Erfahrungen der Lernenden werden hier zum Ausgangspunkt für gesellschaftliche Reflexionsprozesse erhoben. In der Berufs- und Arbeitspädagogik hat sich das Erfahrungslernen umfassend etabliert: „Erfahrungen spielen in den tatsächlichen Lernprozessen von Fachkräften eine zentrale Rolle, da das Berufswissen überwiegend durch Erfahrungslernen in der Arbeit konstituiert wird“ (Elsholz/Meyer 2003, 96).

Mit der Aufnahme eines Studiums neben dem Beruf haben Berufserfahrene die Möglichkeit, ihre reflexive Handlungsfähigkeit über die theoretische Fundierung und kritische Auseinandersetzung mit berufspraktischem Erfahrungswissen zu erhöhen. Reflexive Handlungsfähigkeit ist als eine Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz zu verstehen. Reflexivität meint zunächst „vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen abzurücken, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen“ (Dehnbostel 2013, 56). Lash (1996) definiert die reflexive Handlungsfähigkeit als wechselseitiges Zusammenspiel von struktureller Reflexivität und Selbstreflexivität, wobei sowohl Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch das eigene Lernpotenzial zum Gegenstand von Reflexionsprozessen erhoben werden (vgl. Dehnbostel 2005, 213). Die Implementierung einer reflexiven Lehr-Lerninfrastruktur am Lernort Hochschule (vgl. Dick 2010), so eine zentrale These, setzt die Berücksichtigung beider Reflexionskomponenten voraus (vgl. Abbildung 2). In Abgrenzung zum unmittelbaren Arbeitsgeschehen könnten damit auf der Grundlage wissenschaftlicher Theoriebestände praxisbezogene Problemstellungen und Herausforderungen in strukturell-reflexiver und selbstreflexiver Perspektive bearbeitet werden.

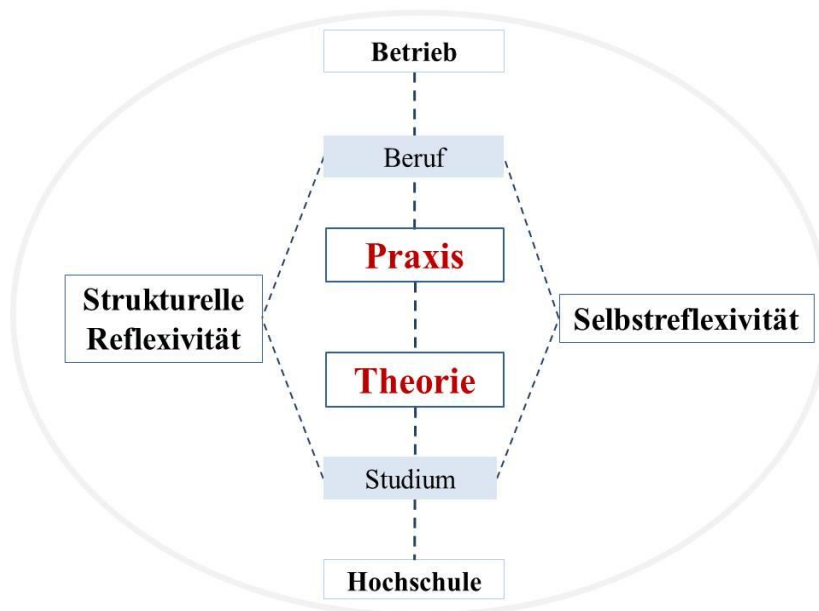


Abbildung 2: Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext von Studium und Beruf
[Eigene Darstellung nach Dehnbostel 2013; Lash 1996]

Im System der beruflichen Bildung wird durch neue Lernkonzepte wie z.B. arbeitsprozessorientiertes Lernen, das im Zuge der Implementierung des IT-Weiterbildungssystems (APO-IT) eingeführt wurde, die didaktische Verknüpfung von struktureller Reflexivität und Selbstreflexivität bereits geleistet. Dem didaktischen Prinzip der vollständigen Handlung folgend greifen Planung, Organisation, Durchführung, Kontrolle und Reflexion ineinander. Lernen erfolgt im Rahmen betrieblicher Praxisprojekte, unterstützt durch Lernberatung und Lernprozessbegleitung. Inwiefern die Elemente arbeitsprozessorientierten Lernens in die Gestaltung didaktischer Szenarien für beruflich qualifizierte Studierende einmünden könnten, ist noch offen. Empirische Untersuchungen belegen jedoch, dass Berufspraktiker besondere Anforderungen im Hinblick auf die Unterstützung, Beratung und Begleitung im Studium stellen (vgl. u.a. Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2013). Hier könnten die in der beruflichen Bildung bereits erprobten Methoden und Instrumente der Lernberatung und -prozessbegleitung wichtige Ansatzpunkte für den Ausbau von Beratungs- und Unterstützungssystemen an Hochschulen liefern.

Ergänzend hierzu ist in didaktisch-curricularer Hinsicht die Lernfeldorientierung als Konzept für berufliches Anschlusslernen an Hochschulen zu diskutieren. Exemplarische berufliche Handlungssituationen könnten z.B. als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernfeldern fungieren. Konkret hieße das, berufs(feld)typische Frage- und Problemstellungen aus der Praxis abzuleiten, die im Rahmen eines berufsbegleitenden Studienangebots begrifflich und systematisch erfasst sowie problemorientiert bearbeitet werden könnten (vgl. Reiber 2007, 48). Hierbei bietet die Kopplung der Bezugsrahmen (Beruflichkeit und Fachlichkeit) Entwicklungspotenzial sowohl für die Berufspraxis, als auch für die Hochschuldidaktik. In berufsbegleitenden Studienmodellen erhalten berufserfahrene Lernende so die Möglichkeit,

ihre Praxiserfahrungen zu problematisieren und auf der Grundlage (fach-)wissenschaftlicher Erkenntnisse zu thematisieren. Im Sinne eines wissenschaftlich begleitenden Theorie-Praxis-Dialogs generieren sich somit neue Wissensbestände, die über die Studierenden zudem unmittelbar in die Praxis zurück transferiert werden. Gleichmaßen bietet sich für das Lehrpersonal an den Hochschulen die Option, die Praxiserfahrung der Lernenden zum Gegenstand der Lehr-Lerninteraktion zu erheben. Gemeinsam mit den Studierenden lassen sich Problem- und Fragestellungen erarbeiten, die in laufende Forschungstätigkeiten integriert werden bzw. Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung bieten könnten (vgl. Wilkesmann 2010, 38f.).

In diesem Zusammenhang ist die Qualifizierung des Lehrpersonals in den Blick zu nehmen. Lehrende in berufs begleitenden Studienmodellen sind vor die Aufgabe gestellt, Handlungs- und Reflexionsstrategien für Berufspraktiker bereitzustellen. Die theoriegeleitete Reflexion von Erfahrungen aus der Praxis der Arbeitswelt ist unter didaktisch-methodischen Aspekten anzuleiten und wissenschaftlich zu begleiten. Hieraus resultieren zentrale Herausforderungen insbesondere für universitäres Lehrpersonal, das nur in den seltensten Fällen berufserfahren ist. Darüber hinaus verfügen Experten, die aus der außerhochschulischen Forschung und Wirtschaft für Lehrtätigkeiten an Hochschulen rekrutiert werden, häufig nicht über entsprechende Lehrerfahrung und didaktisches Wissen. Es schließen sich demnach auch Fragen hinsichtlich des Bedarfs nach „Maßnahmen zur Lehrkompetenzentwicklung und -unterstützung“ (Reinmann 2011, 129) in berufs begleitenden Studienmodellen an.

6 Fazit und Ausblick

Die Filter der Bildungsbeteiligung – das wird in der Forschung zu sozialer Gerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung immer wieder betont (vgl. Kuhnhenne et al. 2012) werden sowohl in den individuellen Voraussetzungen aber mehr noch entlang der strukturellen Rahmenbedingungen wirksam. Diese, für die Beschreibung funktionale, analytische Trennung von individuellen und strukturellen Merkmalen hat in der Realität nicht selten zur Folge, dass strukturelle Probleme individualisiert werden und vor allem das Scheitern *an* den Strukturen biographisiert wird: „In der Regel führen geöffnete Grenzen dazu, dass die *Hereingelassenen* in der neuen Lern- und Lebensumgebung allein gelassen werden und die Nicht-Passung aus eigener Kraft bewältigen müssen“ (Bülow-Schramm 2014, 282).

Bülow-Schramm (2014) weist darauf hin, dass das Konzept der Durchlässigkeit auf neuen Differenzierungen beruht, die zugleich eine „Absage an das Konzept der Einheit(lichkeit) des Bildungssystems ist“ (ebd.). So ist z.B. nicht abzusehen, ob die in der Programmatik geführte Rede von der Aufhebung der Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung faktisch tatsächlich vollzogen wird. Dies gilt insbesondere auf der Ebene der unterschiedlichen Bildungssysteme Beruf und Hochschule. Die Zahl der Studierenden ist in den letzten Jahren faktisch so stark angestiegen, dass die Quote derjenigen, die ein Studium aufnehmen und derjenigen, die eine Berufsausbildung beginnen, nahezu identisch ist. Das ist für das deutsche Bildungssystem eine neue Situation und führt statt einer Systemannäherung zu Verschiebungs- und Verdrängungseffekten. Es stellt sich die Frage, ob Absolventen der Hochschulen, vor allem

diejenigen mit Bachelorabschlüssen und Absolventen der Dualen Studiengänge, die Absolventen des Dualen Systems nachhaltig verdrängen. Empirische Studien geben darauf noch keine konkreten Hinweise (vgl. Dobischat/Fischell 2013; Becker 2012). Der Arbeitsmarkt hat traditionell seine Arbeitskräfte in erster Linie auf dem mittleren Qualifikationsniveau rekrutiert, dies war allerdings nur aufgrund der spezifischen Qualität des Dualen Bildungssystems möglich, in dem die Absolventen neben fachsystematischem Wissen auch praktische berufliche Handlungskompetenzen erwerben.

Die Hochschule für berufserfahrene zu öffnen ist unbestreitbar als ein Indikator für eine moderne Gesellschaft (vgl. Beck 1986) und auch einer modernen Beruflichkeit (vgl. Meyer 2000) zu werten, in der traditionelle Begrenzungen überwunden und prinzipiell neue Bildungschancen eröffnet werden. Die faktisch so geringe Anfängerquote von Studierenden über den 3. Bildungsweg lässt allerdings darauf schließen, dass die Öffnung der Hochschule für diese Gruppe gar nicht so attraktiv ist, wie von den politischen Akteuren angenommen wird: gerade weil die Interessen der potenziellen Zielgruppe kaum Berücksichtigung finden, wird z.B. das Thema der Finanzierung marginalisiert. Dies führt dazu, dass in Berufsfeldern, die sich aktuell in Professionalisierungsprozessen befinden (z.B. Gesundheit und Pflege), der Arbeitsmarkt durchaus attraktive und finanziell lukrative Erwerbsmöglichkeiten bietet, so dass die Sinnhaftigkeit eines Studiums aus der Perspektive von Beschäftigten zumindest unter dem Aspekt der Karriereorientierung infrage gestellt ist.

Neben dem Angebot neuer Studienformate bedarf es auch der spezifischen finanziellen Förderung von Studierenden auf dem 3. Bildungsweg: Durch das BMBF werden bereits besonders begabte Berufstätige und beruflich Qualifizierte durch individuelle Fördermaßnahmen bei Aufnahme und Absolvierung eines Studiums als besondere Zielgruppe herausgestellt und unterstützt. Beruflich Qualifizierte, die ihre Begabung nachweisen (i.d.R. durch besonders gute Ergebnisse der beruflichen Abschlussprüfung), können neben der Unterstützung bei beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen auch eine Studienunterstützung über ein „Weiterbildungsstipendium“ beantragen. Offenbar bleibt diese Möglichkeit jedoch weitestgehend ungenutzt: 2009 entschieden sich nur zwischen 3% und 4% der durch das Weiterbildungsstipendium Geförderten für ein berufsbegleitendes Studium (Fauser 2010, 25). Im Gegensatz dazu richtet sich das „Aufstiegsstipendium“ der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung (SBB) explizit an studieninteressierte Berufstätige. Zusätzlich zur „besonderen Begabung“ müssen potenziell Geförderte eine mindestens zweijährige Berufserfahrung nachweisen. Allerdings knüpft sich die Unterstützung nicht an die Parallelität von Studium und Erwerbstätigkeit, so dass im Rahmen des Stipendiums auch ein grundständiges Vollzeitstudium aufgenommen werden kann. Alles in allem sind Programme zur Begabtenförderung also eher an der beruflichen Eingangsqualifizierung der potenziellen Zielgruppe ausgerichtet als an einer gleichzeitigen Berufstätigkeit. Dies verdeutlicht sich auch anhand der unterschiedlichen Summen, mit denen grundständige und berufsbegleitend Studierende unterstützt werden: Die Förderung für ein Vollzeitstudium beträgt immerhin 750 € im Monat, dagegen werden berufsbegleitend Studierende nur mit bis zu 2.000 € im Jahr unterstützt (SBB 2013, 26). Auch hier wird in der Bildungspolitik einer Öffnung der Hochschule durch das Instrument der

Finanzierung faktisch entgegengewirkt. Über den Aspekt der Finanzierung hinaus haben Beschäftigte noch immer nicht in allen Bundesländern das Recht, bezahlten Bildungsurlaub zu nehmen. Dieser könnte u.a. für Präsenzphasen eines berufsbegleitenden Studiums in Anspruch genommen werden.

Strukturelle Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung derjenigen, die tatsächlich ein Studium nach einer längeren Phase der Berufstätigkeit aufnehmen, finden sich nur vereinzelt. Insofern sind auch hier Schließungstendenzen der Hochschulen zu verzeichnen: „Es lässt sich festhalten, dass der Ausbau der Formate für beruflich Qualifizierte und Berufstätige an Hochschulen nur schleppend vorangeht und bislang erst wenige spezielle Informations- und Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen vorhanden sind“ (Banscherus/Spexard 2014, 75). Aus diesem Defizit an Unterstützungsangeboten wird häufig die Forderung nach einem spezifischen Angebot seitens der Hochschule abgeleitet. Nicht aus dem Blick geraten darf dabei aber, dass damit auch ein spezifischer Förderbedarf auf der Seite des Klientels unterstellt wird. Den beruflich erfahrenen Studieninteressierten wird damit vor Augen geführt, dass sie gegenüber den Studienanfängern mit Hochschulreife über ein Defizit verfügen². Ihre „Studierfähigkeit“ wird angezweifelt. Demgegenüber werden berufspraktische Erfahrungen und die im Rahmen von beruflichen Qualifizierungsprozessen erworbenen Lernstrategien und –methoden als wertvolle Ressource für ein späteres Studium vernachlässigt. Gerade in integrativen Studienmodellen bietet sich Studierenden (und nicht zuletzt auch Lehrenden) ohne berufspraktische Erfahrungen die Chance, vom berufspraktischen Können der Berufserfahrenen und deren Fähigkeit, abstraktes akademisches Wissen in berufliche Kontexte zu überführen, zu profitieren. Grundsätzlich kann es im deutschen Bildungssystem nicht darum gehen, berufliche und akademische Bildungswege gegeneinander in Konkurrenz zu stellen. Vielmehr ist zu fragen, wie eine weitere Verzahnung der Systeme gelingen kann. Dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund der noch offenen Frage, ob angesichts der mangelnden Unterstützungssysteme an den Hochschulen tatsächlich alle Studienanfänger zum Abschluss geführt werden können. Sollte angesichts des massiven Anstiegs der Anfängerquote auch die Abbrecherquote steigen (die faktische Zahl von Studienabbrechern wird selbst bei gleicher Quote ansteigen) so ist unter der Prämisse der Durchlässigkeit wiederum das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem gefordert, zielgruppenspezifische Angebote für ein Klientel mit *akademischer* Erfahrung zu entwickeln.

In der Hochschullandschaft werden die Fahrstuhleffekte, die sich möglicherweise als Hoffnung mit einer gesellschaftlichen Akademisierung verbinden, nicht zuletzt dadurch gefiltert, dass sich neue Ausdifferenzierungen ergeben. Schultz und Hurrelmann (2013) kennzeichnen

² Hier liegt ein ähnliches Phänomen vor, das auch im Diskurs um Ausbildungsreife (vgl. Dobischat/Kühnlein/Schurgatz 2012) wirksam wird. Für die Berufsbildungsforschung wäre es eine spannende Aufgabe, die beiden Diskurse auf parallele Argumentationen hin zu prüfen. Nicht auszuschließen ist, dass im Diskurs um die Öffnung der Hochschule für Berufserfahrene ähnlich wie im Übergangssystem „deklassierende Dispositive“ (vgl. Koch/Bojanowski 2013) produziert werden, die letztlich eine tatsächliche Inklusion dieser Gruppen erschweren. Wie in der Übergangsforschung sind auch in der Berufsbildungs- und auch der Hochschulforschung „die benachteiligenden Strukturen und Prozesse [...] ein blinder Fleck“ (Maier/Vogel 2013, 17). Diese blinden Flecken könnten über die Einbeziehung der Perspektive der Lernenden und ihre Deutungsmuster sichtbar gemacht werden.

die so genannte „Akademiker Gesellschaft“ als ein komplexes Gefüge, das durch innere Segmentierung und Stratifizierung gekennzeichnet ist: „Es gibt die Unterscheidung von Bachelor und Master und, zunehmend, von Hochschulen mit besonders guter oder weniger guter Reputation [...]. Dazu kommen weitere Differenzierungen: zwischen privaten und staatlichen Hochschulen, zwischen Studiengängen mit mehr oder wenigen Praxisanteilen (bis hin zu dualen Studiengängen mit integrierter Berufsausbildung); von den verschiedenen Fächerkulturen ganz zu schweigen“ (Schulz/Hurrelmann 2013, 14).

Diese strukturelle Unübersichtlichkeit stellt in der Konsequenz auch die Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung dar. Naheliegender wäre es, im Sinne einer Erweiterung der „Übergangspädagogik“ (vgl. Maier/Vogel 2013) auch auf die Übergänge am Ausgang des Berufsbildungssystems in den Blick zu nehmen. Diese thematisiert bisher nur die Schnittstelle bzw. den Übergang Schule von der Schule in den Beruf und müsste zukünftig auch die Schnittstelle vom Beruf in das Studium bzw. vom Studium in den Beruf einschließen. Neben strukturellen Fragen ist dabei explizit die Perspektive der (berufserfahrenen) Lernenden zu berücksichtigen. Unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ist insbesondere danach zu fragen, wie sie ihren Bildungsaufstieg erleben und welchen Hürden und Belastungen sie ausgesetzt sind (vgl. El-Mafaalani 2014; Bargel/Bargel 2010). Auch geschlechtsspezifische Unterschiede können dabei eine Rolle spielen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mit der Realisierung der Öffnung der Hochschule für berufserfahrene Klientel eine weitere Ausdifferenzierung der studierenden Klientel erfolgt. Bisher werden die (neuen) Zielgruppen allerdings sowohl in den (bildungs-)politischen Diskursen wie auch in der Programmatik der öffentlichen Förderprogramme nur recht kursiv und unsystematisch beschrieben. In diesem Beitrag sollte deutlich werden: als *bildungs-politisches* Projekt, in dem es tatsächlich um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe geht, kann die Öffnung der Hochschule nur gelingen, wenn auch die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der beruflich erfahrenen Lernenden Berücksichtigung finden. Damit würden auch die Risiken „gefilterter Fahrstuhleffekte“ minimiert und einer biographischen Individualisierung dieser Risiken entgegengewirkt. Die *berufswissenschaftliche Forschung* ist aufgefordert, die beschriebenen Prozesse zu analysieren und kritisch-konstruktiv zu begleiten.

Literatur

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 (11.03.2014).

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, K. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577-606.

Baethge, M./Wieck, M. (2007): Das Elend der jungen Männer beim Übergang von Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. Online:

http://nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/Themenhefte/Newsletter_0308_Lebenswelt_en.pdf (26.03.2014).

Banscherus, U./Spexard, A. (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, 61-78.

Bargel, H./Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Becker, A. (2012): Konkurrenz oder Komplementarität? Duale Ausbildungsformen in Betrieben der Metall- und Elektroindustrie. Düsseldorf.

Becker, M./Spöttl, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.html (20.04.2012).

Brändle, T./Ordemann, J./Lengfeld, H. (2013): Nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende im Blickfeld. Erste Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“. Online: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/pets/Presse/PETS_Projektbericht.pdf (11.03.2014).

Bülow-Schramm, M. (2014): Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, 269-286.

Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachkräfteengpässe in Deutschland. Analyse Dezember 2012. Nürnberg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011a): Richtlinie zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung vom 18. April 2011. In: Bundesanzeiger, 71, 1682.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011b): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Leitfaden zur ersten Wettbewerbsrunde. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/20110330_Leitfaden-erste-Wettbewerbsrunde_barrierefrei.pdf (11.03.2014).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Leitfaden zur zweiten Wettbewerbsrunde. Online: http://www.bmbf.de/pub/leitfaden_antragstellung_offene_hochschulen.pdf (11.03.2014).

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (BDI) (Hrsg.) (2009): Beschluss des gemeinsamen Präsidiums von BDA und BDI. Bildung schafft Zukunft – 4 Forderungen der Wirtschaft für moderne und wettbewerbsfähige Hochschulen. Online:

[http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Beschluss_Hochschulpolitik.pdf/\\$file/Beschluss_Hochschulpolitik.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Beschluss_Hochschulpolitik.pdf/$file/Beschluss_Hochschulpolitik.pdf) (11.03.2014).

Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (2013): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster u.a.

Dehnbostel, P. (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Ausgabe 1, 208-214.

Dehnbostel, P. (2013): Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen – Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a., 49-62.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hrsg.) (2012): Das hochschulpolitische Programm des DGB. Für eine demokratische und soziale Hochschule. Online: <http://www.dgb.de/themen/++co++61bc015a-4053-11e2-a409-00188b4dc422> (11.03.2014).

Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 1, 13-25.

Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf.

Dobischat, R./Fischell, M. (2013): Der Bachelor am Arbeitsmarkt - Schleichende "Entwertung" der Berufsbildung? In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld 2013, 297-313.

El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstieges durch Bildung. Sankt Augustin u.a.

Elsholz, U./Meyer, R. (2003): Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Ausgabe 1, 93-101.

Fausser, R. (2010): Begabtenförderung berufliche Bildung. Weiterbildungsstipendium. Programmjahr 2009. Kurzbericht. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/kurzbericht_begabtenfoerderung_2009.pdf (11.03.2014).

Freitag, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Düsseldorf.

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.

Gillen, J./Elsholz, U./Meyer, R. (2012): Soziale Gerechtigkeit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venske, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen u.a., 141-170.

Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 30, H. 1, 43-59.

Hanft, A./Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, 110-119.

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 (11.03.2014).

Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M. I. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: BIBB REPORT. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 18•(2012), S. 1-16.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2003): Zum Berufsbegleitenden Studium. Entschließung des 199. Plenums am 17./18. Februar 2003. Online: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/zum-berufsbegleitenden-studium> (11.03.2014).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2014): Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Aufgaben und Ziele. Online: <http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele> (11.03.2014).

Ischdonat, J. (2010): Die deutsche Juristenausbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses: Eine kritische Analyse der aktuellen Reformmodelle. Göttingen.

Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34, H 4, 34-53.

Kettler, A. (2012): Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland. Bielefeld.

Klumpp, M./Krol, B. (2013): Bestandsaufnahme und Rahmenbedingungen zum Erfolg von Technikern im Hochschulstudium (BERATEC). Abschlussbericht. Online: http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2010-408-5-1.pdf (11.03.2014).

Koch, M./Bojanowski, A. (2013): Deklassierende Dispositive. Zur kulturgeschichtlichen Dimension des zeitgenössischen Übergangsgeschehens, in: Maier, M.S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 49-68.

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 (11.03.2014).

Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venske, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für Alle - Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen u.a.

Lange-Vester, A. (2014): Ausschluss durch Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, 193-210.

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.). Reflexive Modernisierung. Frankfurt am Main, 195-286.

Lisop, I./Huisinga, R. (1984): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt a. M.

Maertsch, K./Voitel, M. (2013): Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifiziert Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen, 49-66.

Maier, M. S./Vogel, T. (2013): Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 9-26.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit - Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managementtätigkeiten. Münster.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover.

Muckel, P. (2013): Beschreibung der neuen Zielgruppe und die „Schlüsselproblematik“. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen, 13-28.

Negt, O. (1968): Soziologische Phantasie und exemplarische Lernen in der Arbeiterbildung. In: Brock, A./Weidenholzer, J. (Hrsg.): Durch Lernen zur Phantasie und Praxis – Beiträge zur Arbeiterbildung. Linz, 125-139.

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

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) (Hrsg.) (2012): Anlage zur Pressemitteilung vom 12.06.2012. Online:

<http://www.mwk.niedersachsen.de/download/68312/Anlage.pdf> (11.03.2014).

Ott, C./Schwaninger, K. (2013): Motivlagen und berufliche Zielsetzungen von beruflich qualifiziert Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen, 37-48.

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

Reiber, K. (2007): Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Ausgabe 4, 42-50.

Reinmann, G. (2011): Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In: Weil, M./Schiefner, M./Eugster, B./Futter, K. (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Münster u. a., 129-150.

Röbke, H./Mertens, A. (2013): Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a., 42-52.

Schiefner, M. (2010): Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Hamburg, 143-150.

Schuetze, H.G./Slowey, M. (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning. London.

Hurrelmann, K./Schultz, T. (2013): Müssen in Zukunft wirklich alle studieren? In: Schultz, T./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2013): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim, 220-229.

Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges. Düsseldorf.

Sotz-Hollinger, G. (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 4, H. 2, 10-22.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (11.03.2014).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Online: <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/wissenschaft-hochschule.html#c7824> (11.03.2014).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2011): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Auslegungshinweise. Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011. Online: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf (11.03.2014).

Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung Gemeinnützige Gesellschaft mbH (SBB) (Hrsg.) (2013): Jahresbericht 2012. Bonn.

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Akkreditierungsrat) (Hrsg.) (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanpruch“ (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010). Online: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (11.03.2014).

Tenorth, H.E. (2013): Statuskonstruktion und Qualifikationsbedarf. Akademisierung in historischer Sicht. In: Schultz, T./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim, 18-29.

Verein Deutscher Ingenieure (VDI) (Hrsg.) (2011): Stellungnahme. Chancen von Bologna nutzen: Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft ausbilden. Online: https://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/dps_dateien/SK/Studien_Stellungnahmen/VDI-Stellungnahme_Chancen_von_Bologna_nutzen.pdf (11.03.2014).

Vogler-Ludwig, K./Düll, N. (2013): Arbeitsmarkt 2030. Eine strategische Vorausschau auf Demografie, Beschäftigung und Bildung in Deutschland. Bielefeld.

Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 1, 28-42.

Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolf-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u.a., 59-81.

Wissenschaftsrat der Bundesregierung (WR) (Hrsg.) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (11.03.2014).

Wolter, A. (2008): Die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 27-40.

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. Hohengehren, 199-219.

Wolter, A. (2011) Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 33, 4, 8-35.

Zinn, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, 272-290.

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

Zitieren dieses Beitrages

Dittmann, C./Kreutz, M./Meyer, R. (2014): Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf (20-06-2014).

Die AutorInnen



M.A. CHRISTIAN DITTMANN

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover

christian.dittmann@ifbe.uni-hannover.de

<http://www.ifbe.uni-hannover.de/>



Dipl.-Päd. MAREN KREUTZ

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover

maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de

<http://www.ifbe.uni-hannover.de/>



Prof. Dr. RITA MEYER

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover

rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

<http://www.ifbe.uni-hannover.de/>