

Britta BEUTNAGEL, Christian DITTMANN & Rita MEYER

(FernUniversität Hagen & Universität Hannover)

Programmatik trifft auf Realität: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor als Beitrag zur Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung?!

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/beutnagel_etal_bwpat34.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

**Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet
Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/beutnagel_etal_bwpat34.pdf

Mit dem Trend zur Akademisierung, der Zunahme dualer und berufsbegleitender Studiengänge und im Kontext der Öffnung der Hochschulen ist zu verzeichnen, dass sich die bisher getrennten Systeme Berufsbildung und Hochschule aufeinander zubewegen.

Mit der quantitativen Ausweitung des „dualen Prinzips“ geht aber nicht zugleich eine Qualitätssicherung wie im Dualen System der Erstausbildung einher. Zwar suggerieren „hybride“ Studienformate an Hochschulen eine programmatische Parallelität von praxisnaher, betrieblicher Berufsausbildung einerseits und wissenschaftsorientiertem, theoretischen Studium andererseits. Eine exemplarische Analyse von acht berufsbegleitenden Studienangeboten im MINT-Sektor hat jedoch gezeigt, dass mit einer berufs- und praxisorientierten Ausrichtung zwar geworben, dieser Anspruch aber in der Realität nicht eingelöst wird. Hinsichtlich der Ausgestaltung und Qualität der Studienformate herrscht eine hohe Intransparenz, die durch fehlende verbindliche Vorgaben des Akkreditierungsrates begünstigt wird. Damit liegt die Entscheidungshoheit über die Konzeption, die Organisation und die Durchführung der berufsbegleitenden Studienformate bei dem jeweiligen Anbieter, was dazu führt, dass diese sich zum Teil über formalrechtliche Vorgaben der Studienzulassung hinwegsetzen und eigene Bedingungen bzgl. Zulassungsprüfungen und der Anerkennung fachaffiner beruflicher Vorleistungen etablieren. Als Konsequenz dieser geringen Regelungsdichte ist eine Diversifizierung der Anbieterstruktur zu verzeichnen.

Der Beitrag präsentiert anhand empirischer Forschungsergebnisse, wie sich berufsbegleitende Studienformate im MINT-Bereich strukturell und organisatorisch gestalten und welche fördernden bzw. hemmenden Faktoren für den Studienerfolg der Teilnehmenden wirksam werden.

Ambition meets reality: STEM degree courses for employed students as a contribution to link vocational and academic education?

Given the trend towards academicisation, and the increase in dual education and degree courses for employed students, and in view of the opening up of higher education to new groups, the gap is now narrowing between the previously distinct systems of vocational and higher education.

However, applying the “dual education principle” more broadly, to greater numbers of students, does not guarantee the same quality that is associated with initial vocational education and training under the dual system. The idea of “hybrid” study formats at higher education institutions suggests that equal weight is given to practical vocational training at a company on the one hand, and academic, theoretical course work on the other. However, analysis of a sample group of eight STEM degree programmes for employed students showed that although these programmes claim to focus on practical application and career relevance, the claim does not live up to reality. The failure of the Accreditation Council to produce binding guidelines has led to a severe lack of transparency with regard to the design and quality of the course formats. This means that each provider is free to make decisions about the design, organisation and implementation of degree formats for employed students and, as a result, that some providers ignore the formal guidelines for admission to higher education

and establish their own conditions for entrance examinations and the recognition of previous professional achievements relevant to the degree subject. This lack of regulation is leading to looser structures and a diversification of providers.

This paper draws on empirical research to demonstrate how STEM degree formats for employed students are structured and organised, and which factors increase or decrease students' chances of successfully completing their degrees.

Programmatik trifft auf Realität: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor als Beitrag zur Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung?!

1 Ausgangssituation und Untersuchungsgegenstand

Angesichts des stetigen Wandels der Arbeitsmarktsituation, der damit einhergehenden Veränderung von Qualifikationsanforderungen sowie im Kontext der Öffnung der Hochschulen, entstehen mit berufsbegleitenden Studiengängen neue „hybride“ Bildungsformate, die sich explizit an beruflich Qualifizierte richten und als perspektivisch tragfähige Lösungen gegenwärtiger und zukünftiger Qualifizierungsprobleme gehandelt werden. In diesem Zusammenhang ist zu verzeichnen, dass sich die beiden bisher getrennten Systeme Berufsbildung und Hochschulbildung aufeinander zubewegen. Zudem erfolgt ein Wandel in der Hochschullandschaft, der sich in einem massiven Aufwuchs privater Hochschulen manifestiert (vgl. Schanz 2017; Hüning et al. 2017). In der berufspädagogischen Forschung und Praxis wird diese Thematik vor allem entlang der Frage nach einer möglichen bzw. einer besseren „Verzahnung“ beruflicher und hochschulischer Bildung und der (besseren) Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungssystemen thematisiert.

Vor dem Hintergrund prognostizierter Fachkräfteengpässe im naturwissenschaftlich-technischen Bereich (MINT) (vgl. u. a. Burstedde/Malin/Risius 2017; IW 2017) gewinnt das berufsbegleitende Studium als Strategie zur Weiterqualifizierung beruflich qualifizierter Fachkräfte sowie zur Erschließung neuer Zielgruppen für hochschulische Qualifizierungswege besonders in den MINT-Branchen an Bedeutung. Berufserfahrene und berufstätige Studierende stellen dabei gerade in diesem Bereich aufgrund ihrer einschlägigen, naturwissenschaftlich-technischen, berufspraktischen Vorerfahrungen, ihren spezifischen Lernerfahrungen und -gewohnheiten in ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie ihrer parallelen beruflichen Tätigkeit neue Anforderungen an die Hochschullehre einerseits und an die Studiengangsgestaltung andererseits (vgl. für den MINT-Sektor u. a. Jürgens 2017, 2014). Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der hohen fachlichen Anforderungen und den damit verbundenen (teils überdurchschnittlich) hohen Abbruchquoten (vgl. Heublein et al. 2017, 2014) in den MINT-Studiengängen, ist gerade in diesen Fächern ein Bedarf an Konzepten zu verzeichnen, die bestehende Wissensbestände berufserfahrener Studierender aufgreifen sowie ihre spezifischen Lerninteressen in die hochschulische Lehre einbeziehen (vgl. Dittmann/ Kreutz 2016). Die spezifische Kombination der unterschiedlichen Wissensarten beruflicher und hochschulischer Bildung birgt die besondere Chance – aber zugleich auch die Herausforderung – branchenspezifisches, berufliches Erfahrungswissen systematisch mit wissenschaftlichem, theoriegeleiteten Wissen zu verzahnen und auszubauen (vgl. Baumhauer 2017).

Berufsbegleitende Studienformate an Hochschulen suggerieren in ihrer Programmatik eine Parallelität von praxisnaher, beruflicher Bildung einerseits und wissenschaftsorientiertem theoretischen Studium andererseits. Die Fragen, ob und inwiefern in diesen Formaten Merkmale einer „Annäherung“ bzw. echten „Verzahnung“ beruflicher und hochschulischer Bildung identifiziert werden können (1.) und inwiefern die Formate einen realen Beitrag zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme leisten (2.), untersuchte ein Forschungsteam am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover im Rahmen des Forschungsprojektes „Durchlässigkeit in naturwissenschaftlich-technischen (MINT-)Berufen – Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ (Hans-Böckler-Stiftung, 03/2014 - 06/2017) (vgl. Beutnagel et al. 2018). Den Untersuchungsgegenstand des Projekts bildeten berufsbegleitende MINT-Bachelorstudiengänge, die als neben einer Berufstätigkeit studierbar ausgewiesen sind und deren Aufnahme aufgrund beruflicher Qualifikationen, d. h. über den dritten Bildungsweg, möglich ist¹. Im Rahmen einer Bestandsaufnahme wurden zunächst Qualifizierungsangebote, die für Beschäftigte naturwissenschaftlich-technischer Branchen relevant sind, untersucht. Auf Basis der Ergebnisse erfolgte eine Auswahl von acht branchentypischen Studienformaten, die exemplarisch anhand von qualitativen und quantitativen Methoden analysiert wurden.

Die organisatorisch-strukturellen und didaktisch-methodischen Ausgestaltungen der Formate wurden anhand von Inhalts- und Dokumentenanalysen, teilnehmenden Beobachtungen sowie Leitfadenterviews exploriert, in sieben Fallbeschreibungen überführt und vergleichend gegenüber gestellt. Als Interviewpartnerinnen und -partner wurden administrativ Verantwortliche, Studiengangskoordinierende und Lehrende ausgewählt. Die Anforderungen, die die Formate an berufserfahrene und berufstätige Studierende stellen, wurden durch mündliche und schriftliche Befragungen der Studierenden erhoben. In diesem Kontext wurden die Studierenden nach ihrer Studienmotivation und ihren Karriereperspektiven im Anschluss an ihr Studium befragt.

2 Das Konzept einer erweiterten Beruflichkeit als theoretische Rahmung

Als analytische Leitkategorie diente im Projekt das Konzept (erweiterter) Beruflichkeit, das als ein zentrales „Organisationsprinzip von Arbeit, Erwerb und Qualifikation“ (Meyer 2000, 13) für die empirische Analyse beruflicher Orientierung jenseits der ersten Berufswahlentscheidung und im Kontext der Hochschulöffnung genutzt werden kann. Ausgehend von den Prinzipien erweiterter Beruflichkeit wurden Erkenntnisse darüber generiert, inwieweit eine erwerbslebenslange Orientierung beruflich aus- und weitergebildeter Fachkräfte im Kontext der Hochschulöffnung zur Fortentwicklung und Erweiterung der individuellen Beruflichkeit beitragen kann.

Das Konzept einer „erweiterten Beruflichkeit“ (vgl. u. a. Meyer 2015, 2014, 2012, 2000; Kutscha 2015, 2008), liefert einen, die betriebliche und subjektive Perspektive integrierenden

¹ Die Untersuchung analysiert ausschließlich Studiengänge, die nach Angaben der anbietenden Hochschule neben dem Beruf studierbar sind. Damit werden *keine* „dualen ausbildungsintegrierenden“ Studiengänge untersucht, die i. S. der Mindestanforderungen des Wissenschaftsrats an die Dualität von Studium und Berufsausbildung organisiert sind (vgl. WR 2013, S. 22ff.).

Ansatz zur Beschreibung von Arbeit, Erwerb und Qualifizierung. Dazu ist Beruflichkeit als Rahmen zu denken, mittels dessen sich berufsbezogene Weiterbildung und (damit verbundene) berufliche Orientierungsprozesse theoriegeleitet innerhalb der sich modernisierenden Systeme Arbeit und Bildung analysieren lassen. Mittels dieses erweiterten Ansatzes lassen sich auch institutionelle Neuformatierungen an Hochschulen beschreiben und analysieren. Gleichzeitig können mit diesem weiten Bezugsrahmen auch die Orientierungsanforderungen, Motivationen und Erfolgsfaktoren von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in diesen Formaten untersucht werden. Beruf und Beruflichkeit weisen als abstrakte Organisationsprinzipien Schnittmengen zu den (Teil-)Systemen Arbeit, Bildung und Gesellschaft auf und eignen sich daher besonders zur Analyse systemübergreifender Trends und Prozesse. Die Dimensionen von Beruflichkeit bilden strukturierende Elemente des erwerbslebenslangen Lernens, beruflicher Qualifizierung und beruflicher Entwicklung, die sich eben nicht ausschließlich aus noch „diffuse[n] Arbeitsmarktanforderungen“ (Kutscha 2015, S. 15) ableiten.

Der „Beruf“ und die „berufliche Qualifizierung“ werden hier nicht allein als Mittel zur Erwerbssicherung verstanden, sondern verleihen Individuen oder Berufsgruppen eine soziale Identität. Die Möglichkeit, berufliches Wissen und Kompetenz im Zuge der Öffnung der Hochschulen nun auch am Lernort Hochschule zu erweitern, steht daher für die Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit und die Option zur Professionalisierung für bisher eher professionsferne Berufsgruppen: Das traditionelle Berufskonzept (auf dem mittleren Qualifikationsniveau) ist auch durch Begrenzungen, z. B. im Hinblick auf Höherqualifizierung und Karriere- und Einkommenserwartung, gekennzeichnet. Diese Begrenzungen könnten durch die Option, ein Hochschulstudium aufzunehmen und so eine „professionsorientierte Beruflichkeit“ (vgl. Meyer 2000) zu realisieren, für die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen wenn nicht aufgehoben, so doch zumindest relativiert werden. Zudem deuten bereits vor Projektbeginn vorliegende Studienergebnisse an, dass Beruflichkeit gerade im Kontext dynamischer werdender Berufsverläufe und häufiger Berufswechsel ein strukturgebendes Element des Berufs- und Lebensverlaufes ist (vgl. Dittmann 2016).

Bislang ungeklärt ist in diesem Kontext, inwiefern sich die Beschäftigten im MINT-Sektor mit unterschiedlichen Berufs- und Bildungsabschlüssen, Tätigkeitsbereichen und Aufgaben in ihren Orientierungen, Erwartungen und Motivationen von „grundständig Studierenden“ unterscheiden. Die im Rahmen des Projekts generierten Ergebnisse sprechen neben anderen (vgl. u. a. Dittmann 2016) dafür, dass sich Berufstätige ohne akademischen Abschluss, die den Weg an die Hochschule über die Anerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen ohne Abitur realisieren, eine berufliche Weiterbildung im Sinne einer Fundierung, Erweiterung und Reflexion ihres berufspraktischen Erfahrungswissens verstehen. Sie versprechen sich eine Systematisierung ihres Wissens und eine Steigerung der professionellen Handlungskompetenz. Einige empirische Studien zeigen, dass die Orientierung und Motivation dabei von Karriereerwartungen und der Verbesserung der Einkommenssituation bis hin zu Neuorientierungen reichen (vgl. u. a. ebd.). Auf der Ebene des oder der Einzelnen geht es also um die Steigerung der individuellen Beruflichkeit (Professionalisierung).

3 Empirische Ergebnisse des MINT-Projekts: Angebots- und Organisationsstrukturen

3.1 Heterogenität und Differenzierung der Studienformate durch fehlende Standards

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

Es zeigt sich deutlich, dass im Feld des berufsbegleitenden MINT-Studiums ein Primat von privaten und staatlichen Fachhochschulen herrscht: Lediglich drei Angebote an Universitäten stehen (Stand 2017) 44 Studiengängen an staatlichen und 38 Studiengängen an privaten Hochschulen gegenüber. Mit dem Aufwuchs von Studienangeboten privater Hochschulen differenziert sich damit im deutschen Bildungssystem ein Sektor aus, der marktförmig organisiert ist. Private Anbieter berufsbegleitender Studiengänge arbeiten umfänglich nach dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit und erheben zum Teil hohe Studiengebühren. Dies begründet sich dadurch, dass sie die Formate als Möglichkeit der Sicherung ihrer Finanzierung nutzen (müssen). Die Entscheidungsmacht über die Höhe der Gebühren, die für eine Teilnahme an privaten Studienformaten zu entrichten sind, liegt einzig bei dem jeweiligen Anbieter. Hohe Gebühren sind dabei nicht zwingend an bestimmte Standards der Studienorganisation oder -qualität gebunden.

Es zeigt sich in den untersuchten Studiengängen, dass einige der anbietenden Hochschulen die Zulassung zum Studium an Bedingungen knüpfen, die über formalrechtliche Regelungen des Hochschulzugangs hinausgehen und eigene Bedingungen hierfür etablieren. Als Beispiel lässt sich hier die Abhängigkeit der Zulassung von dem Bestehen eines Arbeitsvertrages oder der erfolgreichen Teilnahme an einer hochschuleigenen Zulassungsprüfung anführen. Begründet wird eine solche Begrenzung der Teilnahmemöglichkeiten unter anderem durch Besonderheiten der berufsbegleitenden Organisationsform. Der Etablierung hochschuleigener Rahmenbedingungen zur Begrenzung des Hochschulzugangs steht die Herabsetzung formalrechtlicher Vorgaben gegenüber: Einige Hochschulen – vor allem die privaten – verzichten z. B. auf den Nachweis einer zum Studienfach affinen beruflichen Vorbildung zur Aufnahme des Studiums über den 3. Bildungsweg, was zu einer weiten Öffnung des betreffenden Formats für beruflich qualifizierte Studieninteressierte beiträgt.

Die Öffnung von Zugangsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Unterwanderung formalrechtlicher Regularien wird von Seiten der Anbieter oftmals mit der Absicht der Umsetzung des bildungspolitischen Ziels der Hochschulöffnung begründet. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei betreffenden Studiengängen in der Regel um Formate privater Anbieter handelt, die sich über von den Studierenden zu entrichtende Gebühren finanzieren, sind im Gegensatz zu den

öffentlichen Anbietern auch wirtschaftliche Motive für die Öffnung des Studiengangs für eine breite Zielgruppe zu konstatieren. Die große Differenz der Zulassungsbedingungen in den untersuchten Formaten, ist auf den Empfehlungscharakter des KMK-Beschlusses zur Öffnung der Hochschulen zurückzuführen und erzeugt bzw. verstärkt Probleme der Transparenz und Qualitätssicherung im Rahmen des berufsbegleitenden Studiums.

3.2 Differierende Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikationen im Studium

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

Aufgrund fehlender Standards und großen Deutungsspielräumen im Hinblick auf die Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Leistungen, verbleibt die diesbezügliche Definitionsmacht einzig bei den Studienganganbietern und unterscheidet sich zwischen den einzelnen Hochschulen deutlich. Geringe Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studienmodule werden von Seiten der Hochschulen mit einer bestehenden Inkongruenz im Hinblick auf Thema, Arbeitsumfang und Schwierigkeitsgrad der fachlichen Inhalte begründet. Inwiefern sie auch auf die Zuschreibung einer Höherwertigkeit akademischer Bildung zurückgeführt werden können, bleibt offen. Umfangreiche Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Leistungen dienen den Hochschulen auf der einen Seite zur Erzeugung bzw. zum Erhalt der Attraktivität ihrer Formate für beruflich qualifizierte Studieninteressierte, können auf der anderen Seite aber auch als Bemühungen, das bildungspolitische Ziel der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung umzusetzen, gedeutet werden.

3.3 Mangelnde Verzahnung von Beruf und Studium

Die „Verzahnung“ beruflicher und hochschulischer Bildung, z. B. im Sinne einer Berufs- und Praxisorientierung der studiengangsspezifischen Theorievermittlung, ist in den Modulhandbüchern und Studiengangsbeschreibungen der untersuchten Studiengänge ausdrücklich intendiert. So wird die Verknüpfung beruflich erworbener Erfahrungen mit hochschulischen Lerninhalten und -prozessen in den MINT-Fächern hervorgehoben. Hierbei geht es den Anbietern offenbar vor allem darum, Inhalte des Studiums an bestehendes berufspraktisches Wissen anzuknüpfen. Die Projektergebnisse zeigen jedoch, dass eine Verbindung der theoriebasierten Studieninhalte mit dem berufspraktischen Wissen und Können der berufsbegleitend Studierenden nur ansatzweise gelingt und in den jeweiligen Formaten höchst unterschiedlich realisiert wird. Zwar sind die Angebote auf berufspraktische Anforderungen des zum Studienfach affinen Berufsfelds ausgerichtet, eine ‚echte‘ Verzahnung von berufspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen stellt jedoch nach wie vor eine große Herausforderung für die anbietenden Hochschulen dar. Dies gilt – jenseits der programmatischen Ausrichtung

– sowohl auf studienorganisatorischer Ebene, als auch auf der Ebene der didaktischen und methodischen Gestaltung. Auch wird der Praxisbegriff in den Studienformaten nicht trennscharf verwendet: Eine Differenzierung zwischen beruflicher und außerberuflicher Praxis findet kaum statt, so dass der Anspruch der Berufsorientierung der Formate nicht eingelöst werden kann.

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

Der programmatische Anspruch der systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis wird in keinem (!) der untersuchten Studiengänge eingelöst. In den teilnehmend beobachteten Lehrveranstaltungen zeigte sich, dass die praktische Umsetzung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge für naturwissenschaftlich-technische Berufsgruppen von den öffentlich einsehbaren Ausschreibungen abweicht. Dies ist allerdings abhängig von dem Studienfach, den Eingangsvoraussetzungen oder dem Profilanpruch der jeweilig anbietenden Hochschule. Somit zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Studienprogramm und der strukturell-organisatorischen sowie didaktisch-curricularen Ausgestaltung der Formate. Bemerkenswert ist, dass die berufstätigen und beruflich qualifizierten Studierenden in einigen der untersuchten Studienangebote gemeinsame Lehrveranstaltungen mit den Studierenden der grundständigen Präsenzstudiengänge besuchen. Die untersuchten Studiengänge orientieren sich mehrheitlich an dem grundständigen Lehrangebot im MINT-Bereich. Dies gilt auch in denjenigen Formaten, in denen ein spezielles Lehrangebot für berufsbegleitend Studierende besteht. Die fehlende Differenzierung zwischen berufsbegleitendem und grundständigem Lehrangebot wird von Seiten der befragten Lehrpersonen durch einen begrenzten Zeitrahmen zur Planung der Lehre oder die geringe Anzahl berufsbegleitend Studierender in den Veranstaltungen legitimiert. Die grundständigen und berufsbegleitenden Lehrangebote lassen sich in der Folge nur ansatzweise differenzieren.

Eine mangelnde Differenzierung zeigt sich auch in der methodisch-didaktischen Gestaltung: Die didaktischen Ansätze und eingesetzten Methoden innerhalb der Angebotsformate weisen größtenteils keine spezifische Ausrichtung an der Zielgruppe der berufserfahrenen Studierenden auf. Die Entwicklung und Implementierung didaktischer Modelle und Konzepte für beruflich Qualifizierte bildet noch weitgehend eine Leerstelle. Die aus den Interviews und Lehrveranstaltungsbeobachtungen gewonnenen Ergebnisse deuten auf einen eindeutigen Fokus auf lehrerzentrierte Formen der Lehrgestaltung hin. Lehrende greifen auf bewährte Lehrformen wie etwa den Vortrag und die Präsentation zurück. Vorlesungen (z. T. in Kombination mit Übungen) bilden zwar kein ausschließliches aber dennoch prioritäres Lehrveranstaltungsformat innerhalb der untersuchten Studienangebote. Praxisbezüge werden im besten Fall über

die Nutzung von Beispielen (z. B. Abfrage beruflicher Erfahrungen der Studierenden; Integration beruflicher Erfahrungen des Lehrenden) hergestellt.

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

3.4 Fehlende Vorbereitung des Lehrpersonals auf den Umgang mit beruflich qualifizierten Studierenden

Das Spannungsverhältnis zwischen dem zu vermittelnden Lernstoff und dem Zeitmanagement der Dozierenden wirft die Frage nach der (hochschul-)didaktischen Qualifikation des Lehrpersonals auf. Die Lehre innerhalb der analysierten MINT-Studiengänge wird zu einem großen Teil durch hochschulexternes Lehrpersonal angeboten. Nur bei drei der untersuchten Formate kommt zusätzlich hochschuleigenes Lehrpersonal zum Einsatz. Auffallend ist hierbei, dass weder das hochschulexterne, noch das hochschuleigene Lehrpersonal auf die Zielgruppe der berufstätigen und beruflich qualifizierten Studierenden (didaktisch) vorbereitet wird. Eine spezielle Vorbereitung der Dozierenden wird von Seiten der Anbieter weitestgehend als unnötig empfunden. Dies wird auf der einen Seite damit begründet, dass das externe Lehrpersonal praktische Berufserfahrungen vorzuweisen habe und somit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit berufsbegleitend Studierenden vorausgesetzt werden könnten (dies gilt insbesondere für ehemalige Fach-Hochschulen/Universities of Applied Science). Auf der anderen Seite kann die fehlende Vorbereitung allerdings auch als eine Trägheit bei der Etablierung neuer Strukturen zur Weiterbildung des Personals interpretiert werden.

In der Regel werden auch keine Vorerfahrungen in berufsbegleitenden Lehrveranstaltungen von dem eingesetzten Lehrpersonal erwartet. Erforderliche (fachliche) Qualifikationen werden von den anbietenden Hochschulen festgelegt und orientieren sich demzufolge an den spezifischen Anforderungen der Studienangebote. Auch fehlen Standards im Hinblick auf die Akquise des externen Lehrpersonals. Hierfür liegen keine formalisierten Rahmenbedingungen vor, sodass diese in der Praxis hochschultyp- und -standortbezogen unterschiedlich umgesetzt wird.

Die Qualität der Lehre hängt in den betrachteten Studienformaten wesentlich vom jeweiligen Dozierenden und dessen Haltung gegenüber den beruflich qualifizierten Studierenden ab. Im Hinblick auf die Einschätzung dieser Zielgruppe zeigen sich drastische Unterschiede zwischen den einzelnen Formaten. Auf der einen Seite wird bei dem überwiegenden Großteil der Studiengangkoordinatoren und Dozierenden eine wertschätzende Haltung deutlich, die vor allem auf der wahrgenommenen Motivation und dem zu beobachtenden Engagement der berufsbegleitend Studierenden gründet. Vereinzelt finden sich auch geringschätzig Positionen gegenüber der beruflich qualifizierten Klientel, die sich auf eine Abwertung beruflicher Bildung gegenüber einer elitären Bewertung hochschulischer Bildung zurückführen lassen.

3.5 Studienerfolg und Verknüpfung beruflichen und akademischen Wissens aus der Perspektive der Studierenden

In dem Projekt wurde nach konkreten Faktoren, die den Studienerfolg berufstätiger und beruflich qualifizierter Studierender beeinflussen, gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Berufserfahrung und das im Beruf erworbene und vertiefte Wissen der Studierenden den Erfolg im Studium wesentlich beeinflusst. Die Studierenden geben überwiegend an, dass sie auf ihr berufliches Wissen im Studium zurückgreifen können und dass dies dazu beiträgt, die Inhalte des Studiums besser zu verstehen bzw. besser in praktische Kontexte einordnen zu können. Diese Ergebnisse sind auch deshalb bemerkenswert, da dies seitens der Anbieter kaum berücksichtigt wird: Auf studienorganisatorischer sowie methodisch-didaktischer Ebene ist die Verzahnung von berufspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen überwiegend nicht angelegt. Die mangelnde strukturelle Theorie-Praxis-Verzahnung Seitens der Anbieter und des in den Formaten beschäftigten Lehrpersonals wird folglich von den Studierenden selbst kompensiert.

Weiterhin fällt auf, dass die Studienmotivation überwiegend aus dem bewusst reflektierten Abgleich beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten resultiert: Auffällig häufig wird den akademischen Bildungsabschlüssen von Kollegen und Vorgesetzten eine hohe Relevanz zur Realisierung des beruflichen Aufstiegs zugeschrieben. Einige der Orientierungen und Motivationen der Studierenden lassen sich somit für eine individuelle „Akademisierung“, im Sinne berufsbezogenen Weiterbildungsverhaltens, deuten. Zusammenfassend kann ein berufsbegleitendes Studium aus Sicht beruflicher MINT-Fachkräfte dazu dienen, berufliche Handlungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu realisieren, die auf Basis der vorherigen beruflichen Aus- und Weiterbildung begrenzt wahrgenommen werden. Insofern zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass eine „Verzahnung“ zwischen Beruf und Hochschulstudium mindestens Teil der Motivation der Studierenden ist: Mehrheitlich zielt das Studium neben dem Beruf darauf, den beruflichen Handlungsrahmen im ursprünglich gewählten Berufsfeld in sozialer und fachlicher Hinsicht professionell zu erweitern. Nach dem Studium erwarten die Befragten, dass sich ihre beruflichen Handlungsspielräume innerhalb von wissensintensiveren und eigenverantwortlicheren Arbeitsformen vergrößern. Ihre Orientierungen und Beweggründe gehen damit über eine berufliche Weiterqualifizierung hinaus (vgl. ausführlich Dittmann 2016).

4 Fazit und Ausblick

In bildungspolitischer Perspektive etablieren sich mit berufsbegleitenden Studiengängen neue Qualifizierungswege jenseits des Berufsbildungssystems, die nicht den Qualitätsstandards der berufsförmigen Organisation unterliegen. Folglich geht mit der quantitativen Ausweitung des „dualen Prinzips“ durch neu entstehende hybride Bildungsformate nicht zugleich eine Qualitätssicherung wie beispielsweise im Dualen System der beruflichen Erstausbildung einher. Zwar werben berufsbegleitende Studiengänge mit einer berufs- und praxisorientierten Ausrichtung, in der Realität wird dieser Anspruch allerdings nicht eingelöst. Es herrscht hinsichtlich der Ausgestaltung und Qualität der Studienformate eine hohe Intransparenz, die durch fehlende verbindliche Vorgaben des Akkreditierungsrates begünstigt wird. Damit liegt die

Entscheidungshoheit über die Konzeption, die Organisation und die Durchführung der berufsbegleitenden Studienformate bei dem jeweiligen Anbieter, was wiederum dazu führt, dass sich diese zum Teil über formalrechtliche Vorgaben der Studienzulassung hinwegsetzen und eigene Bedingungen bzgl. Zulassungsprüfungen und der Anerkennung fachaffiner beruflicher Vorleistungen etablieren, wobei selbst die Definition von Fachaffinität sehr unterschiedlich ausgelegt wird. Als Konsequenz dieser geringen Regelungsdichte ist eine Diversifizierung der Anbieterstruktur zu verzeichnen.

Eine institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kann auf Basis der Projektergebnisse im Bereich des berufsbegleitenden MINT-Studiums nicht attestiert werden. Das bestätigen auch die Forschungsergebnisse einer aufwändigen Diskursanalyse zum deutschen Bildungssystem von Bernhard (2017), die den Einfluss der Europäischen Bildungspolitik hinsichtlich der Durchlässigkeit in Deutschland und Frankreich untersucht hat. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich die „Trennung und Hierarchisierung der Berufs- und Hochschulbildung nicht aufgelöst“ (S. 456) habe und konstatiert, dass die bestehenden institutionellen Strukturen das historisch und kulturell geprägte Bildungsschema in Deutschland aufrechterhalten. Das bildungspolitische Ziel der Erweiterung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, das durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und den Ausbau berufsbegleitender Studiengänge umgesetzt werden sollte, ist also allenfalls innerhalb der Programmatik realisiert.

Bildungspolitisch gilt es vor diesem Hintergrund, die neuen hybriden Bildungsformate in das Konzept der Beruflichkeit zu integrieren, was vor allem bedeutet, sie gemessen an den Qualitätsstandards der Berufsbildung zu regulieren. Eine Herausforderung besteht mit Blick auf die zunehmende Durchlässigkeit der Bildungssysteme zudem darin, die beruflich-betriebliche Lernkultur und die hochschulische Lernkultur miteinander zu verzahnen.

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

Perspektiven für die berufspädagogische Forschung ergeben sich aus den Projektergebnissen unter anderem im Hinblick auf die Frage, welche kooperativen und korporativen Akteure für die Entstehung und nachhaltige Implementierung eines berufsbegleitenden Studienangebots im naturwissenschaftlich-technischen Bereich benötigt werden. In Bezug auf die untersuchten Angebotsstrukturen wirft die institutionelle Ausdifferenzierung des Sektors darüber hinaus offene Fragen nach den Handlungs- und Steuerungslogiken der beteiligten Akteure auf. Das Konzept des institutionellen Isomorphismus (vgl. DiMaggio/Powell 2000) liefert dazu einen möglichen theoretischen Ansatz, den es empirisch umzusetzen gilt. Dieser geht davon aus, dass sich Organisationen als Reaktion auf Umwelteinflüsse aneinander orientieren und aufeinander bezogene Aktivitäten entfalten. Die wechselseitige Annäherung (Isomorphie) resultiert

aus dem Versuch heraus, mit Ungewissheiten und Zwängen rational umzugehen (vgl. Meyer 2012). Mit Blick auf die Untersuchung bleibt in diesem Zusammenhang offen, worin sich die Strukturangleichung konkret zeigt und durch welche Einflussfaktoren diese begründet ist. Insgesamt zeigen die Untersuchungsfälle allenfalls marginale Tendenzen einer wechselseitigen Angleichung (der anbietenden Hochschulen) im Bereich des berufsbegleitenden Studiums. Perspektivisch sind die Ergebnisse somit als Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen zu der Steuerung und Handlungskoordination im Kontext berufsbegleitender Studiengänge im MINT-Sektor zu verstehen. Es stellen sich hier Anschlussfragen, wie z. B. welche Anbieter sich mit welchen Interessen und auf der Grundlage welcher Orientierungsleistungen einen Marktzugang zum Feld der berufsbegleitenden Studiengänge auf Dauer erhalten können. Nicht zuletzt richtet sich ein besonderer Fokus auf die Frage, ob und inwiefern es Universitäten langfristig gelingen wird, sich den Steuerungsintentionen des organisationalen Feldes zu entziehen.

Mit dem Ziel der Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung verbinden sich einige grundlegende Herausforderungen und damit zugleich auch weitere Forschungs- und Gestaltungsfelder: Auf der gesellschaftlichen Ebene sind die Veränderungen des Bildungssystems, die Steuerungsstrukturen, die Akteurskonstellationen und die dahinterliegende Macht und Interessenkonstellationen in den Blick zu nehmen. Für die Hochschulen geht es darum, eine wechselseitige Verknüpfung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung didaktisch zu gestalten (vgl. Baumhauer 2017) und das Personal in diesem Prozess „mitzunehmen“. Auf der Ebene der Bildungsteilnehmer stellen sich Fragen nach ihren Interessen und Motivationen, ihrer Rolle als Arbeitnehmer und Studierende sowie ihren Deutungsmustern als berufserfahrene Studierende in dem System Hochschule. Eng verbunden damit ist die Frage, ob sich aufgrund institutioneller Veränderungen auch neue (kollektive) Handlungsmuster ausbilden.

Literatur

Baumhauer, M. (2017): Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold.

Beutnagel, B./Dittmann, C./Meyer, R./Baumhauer, M. (2018): Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Study 375 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Online:

<https://www.boeckler.de/5248.htm?produkt=HBS-006825&chunk=1&jahr=> (14.03.2018).

Burstedde, A./Malin, L./Risius, P. (2017): Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Rezepte gegen den Fachkräftemangel: Internationale Fachkräfte, ältere Beschäftigte und Frauen finden und binden. Online:

https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Studien/KOFA_Studie_4_2017_Fachkraefteengpaesse_in_Unternehmen_Rezept_gegen_Fachkraeftemangel.pdf (14.03.2018).

Dimaggio, P. J./Powell, W. W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.-P./Steffen, S. (Hrsg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen, 147-173.

Dittmann, C. (2016): Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster, New York.

Dittmann, C./Kreutz, M. (2016): Mit Beruf ins Studium. Herausforderungen für Hochschulen und Lernende. In: Faßhauer, U./Severing, E. (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld, 157-172.

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (15.03.2018).

Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (15.03.2018).

Hüning, L./Mordhorst, L./Röwert, R./Ziegele, F. (2017): Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Sicht? Eine Analyse zur Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990. Online: [www.che.de/downloads/Im Blickpunkt Hochschulbildung in räumlicher Hinsicht.pdf](http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Hochschulbildung_in_raeumlicher_Hinsicht.pdf) (14.03.2018).

IW - Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2017): MINT-Herbstreport 2017. MINT und Digitalisierung – Herausforderungen in Deutschland meistern. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Online: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/PI03017-MINT-Herbstreport-2017.pdf/\\$file/PI03017-MINT-Herbstreport-2017.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/PI03017-MINT-Herbstreport-2017.pdf/$file/PI03017-MINT-Herbstreport-2017.pdf) (14.03.2018).

Jürgens, A. (2014): Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? In: Journal of Technical Education (JOTED), H. 1, 30-53.

Jürgens, A. (2017): Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Bielefeld.

Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (23.11.2017).

Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (23.11.2017).

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

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschule als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (23.02.2018).

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (15.03.2018).

Meyer, R. (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?. Bielefeld, 23-36.

Schanz, H. (2017): Akademisierung des Beschäftigungssystems. In: Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler, 70-88.

Wissenschaftsrat der Bundesregierung (WR) (Hrsg.) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (28.05.2018).

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

Schlüsselwörter: *Dritter Bildungsweg; Berufsbegleitendes Studium; berufserfahrene Studierende*

Zitieren dieses Beitrages

Beutnagel, B./Dittmann, C./Meyer, R. (2018): Programmatik trifft auf Realität: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor als Beitrag zur Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung?! In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/beutnagel_etal_bwpat34.pdf (30.06.2018).

Die AutorInnen



M. A. BRITTA BEUTNAGEL

Leibniz Universität Hannover/Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

britta.beutnagel@ifbe.uni-hannover.de

www.ifbe.uni-hannover.de/beutnagel.html



Dr. CHRISTIAN DITTMANN

FernUniversität Hagen/Zentralbereich der Fakultät für Kultur und
Sozialwissenschaften

Universitätsstraße 47, 58097 Hagen

christian.dittmann@fernuni-hagen.de

www.fernuni-hagen.de/KSW/fakultaet/christiandittmann.shtml



Prof. Dr. RITA MEYER

Leibniz Universität Hannover/Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

www.ifbe.uni-hannover.de/ritameyer.html