

**Barbara HEMKES**

(Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

**Zwischen Studium und Beruf: Formate und  
Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf)

in

***bwpat*** 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 | ***bwpat*** 2001–2018

***bwpat***

**www.bwpat.de**



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf)

Für die duale Berufsbildung in Deutschland bedeutet Durchlässigkeit einerseits eine Aufwertung, da sie als gleichwertig zur hochschulischen Bildung attraktiver werden kann. Andererseits könnte Durchlässigkeit den Sog zum Studium weiter verstärken und die heute schon erheblichen quantitativen Verschiebungen zu Lasten der dualen Berufsbildung befördern. Eine dritte Option wäre, Durchlässigkeit als Innovationsressource zu begreifen, die im Zusammenspiel der Akteure in den Bildungsbereichen gehoben wird. In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wird untersucht, welche transformativen Ansätze mit Durchlässigkeit in Diskurs und Praxis erkennbar sind und welche Gestaltungsoptionen sich daraus für die duale Berufsbildung ergeben können. Im vorliegenden Beitrag wird ein Zwischenergebnis des Projekts vorgestellt: Mit einem institutionentheoretischen Ansatz wird ein Governance-Modell Durchlässigkeit in der Mehrebenenperspektive entwickelt, in dem Formate der Durchlässigkeit und mit ihnen verknüpfte Handlungskoordinationen zusammengeführt werden. Dabei finden sich Indizien für eine wachsende Zone zwischen den Bildungsbereichen durch vielfältige Durchlässigkeitsformate in der Praxis, die zum Teil die Begrenzungen durch das Berechtigungssystem überwinden. Insbesondere die sich intensivierenden Austauschbeziehungen der Akteure in Hochschule und Berufsbildung eröffnen Räume für soziale Innovationen im Bildungssystem, wobei unterschiedliche Entwicklungsoptionen für die Berufsbildung festgestellt werden können.

---

**Between degree and career: permeability formats and coordinated actions in the education system**

---

On the one hand, permeability (i.e. lower barriers between different types of education) increases the value of dual vocational education in Germany, because making it equivalent to higher education can make it more attractive. On the other hand, permeability could further increase the demand for degree programmes, and encourage the already substantial shift away from dual vocational education. A third option would be to regard permeability as a resource for innovation that is enhanced through the interaction of the various actors involved. A research project at the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) seeks to identify transformative approaches to permeability in discourse and practice, and thus find ways to shape the development of dual vocational education. This paper presents the interim results of the project: an institutional-theory approach is used to develop a governance model of permeability from a multilevel standpoint; this model brings together permeability formats and the coordinated actions associated with them. There is evidence that the grey zone between types of education is growing due to a wide variety of permeability formats that exist in practice, and which to some extent can overcome the barriers imposed by the eligibility system. In particular, increasing interaction between actors involved in higher and vocational education are driving the convergence of vocational and higher education, thereby opening up new opportunities for social innovations in the education system.

---

## **Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit**

---

### **1 Einführung: Durchlässigkeit und Transformation**

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hat als bildungspolitisches Thema mit der aktuellen Bildungsexpansion eine neue Dynamik erhalten (Frank/Heister/Walden 2015). Debattiert wird dabei auch, welche institutionellen Veränderungen mit dem sich wandelnden Verhältnis zwischen den Bildungsbereichen einhergehen und wie sich diese auf die berufliche Bildung in Deutschland auswirken. Für die duale Berufsbildung in Deutschland bedeutet Durchlässigkeit einerseits eine Aufwertung, da sie als gleichwertig zur hochschulischen Bildung abgebildet wird und damit attraktiver werden kann. Andererseits könnte Durchlässigkeit den Sog zum Studium weiter verstärken und die heute schon erheblichen quantitativen Verschiebungen zu Lasten der dualen Berufsbildung befördern. Eine dritte Option wäre, Durchlässigkeit als Innovationsressource zu begreifen, die im Zusammenspiel der Akteure gehoben wird. In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wird deshalb untersucht, welche transformativen Ansätze mit Durchlässigkeit im bildungspolitischen Diskurs erkennbar sind und welche Gestaltungsoptionen sich daraus für die duale Berufsbildung ergeben können. Im vorliegenden Beitrag wird ein Zwischenergebnis des Projekts vorgestellt: Im Mittelpunkt steht das Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung, dessen Wandel nicht primär durch bildungspolitische Reformen erklärt, sondern als Ergebnis und Ausdruck geänderter gesellschaftlicher und ökonomischer Bildungspräferenzen verstanden wird. Die Diskurse im Kontext Durchlässigkeit gleichen einem gesellschaftlichen Suchprozess, wobei die Bildungspraxis als Experimentierfeld betrachtet werden kann, auf dem die Akteure aus den Bildungsbereichen in variierenden Konstellationen vielfältige durchlässigkeitsfördernde Bildungsformate erproben. Hierdurch werden die unterschiedlichen Vorstellungen von Durchlässigkeit sowohl konkret, als auch innovierend im Bildungssystem wirksam, wobei allerdings noch keineswegs geklärt ist, in welche Richtung.

Um die Veränderungen im Gefüge der Bildungsbereiche verstehen und beschreiben zu können, wird ein institutionentheoretischer Ansatz gewählt, mit dem die Formate der Durchlässigkeit und die mit ihnen verknüpften Handlungskoordinationen untersucht werden. Hierzu werden in einem ersten Schritt die formalen Grundlagen von Durchlässigkeit erkundet und ein Durchlässigkeitsraum aufgespannt. In einem zweiten Schritt werden auf Durchlässigkeitsformate hinsichtlich ihres Integrationsgrades von beruflicher und hochschulischer Bildung strukturiert. Drittens werden die in der Praxis mit der Förderung von Durchlässigkeit einhergehenden Handlungskoordinationen exploriert und anhand ihrer Intensität kategorisiert. Formate und Koordinationen werden schließlich in ein Governance-Modell Durchlässigkeit überführt, womit erstmals eine Heuristik zur Beschreibung von Durchlässigkeit aus institutionentheoretischer Sicht vorgelegt wird. Im Fazit werden dazu erste Folgerungen zur institutionel-

len Ausformung von Durchlässigkeit vorgestellt. Ausblickend werden auf dieser Grundlage anhand der Theorie des graduellen institutionellen Wandels tentativ Szenarien möglicher Veränderungen für die duale Berufsbildung in Deutschland reflektiert.

### **1.1 Ausgangslage: Segmentierung, Konkurrenz und Kooperation**

Das nach außen gefeierte Erfolgsmodell dualer Aus- und Weiterbildung in Deutschland zeigt nach innen Brüche. Immer mehr junge Menschen – insbesondere Frauen – wollen an die Hochschule und immer weniger Betriebe wollen selber ausbilden. Aus dem Nebeneinander der Bildungsbereiche ist ein Konkurrenzverhältnis erwachsen, das die berufliche Bildung erheblich unter Druck setzt – zumal nicht nur die Hinwendung zum Abitur und Studium ursächlich ist, sondern auch die trotz guter wirtschaftlicher Lage mangelnde Integrationskraft der dualen Berufsbildung vor allem für Jugendliche aus marginalisierten, finanziell schwachen Bevölkerungsgruppen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 121).

Wird damit die hochschulische Bildung zukünftig der „Königsweg“ zum Beruf oder kann sich die duale Berufsbildung weiterhin als „backbone of the German industry and the educational model for the majority of employees“ (Baethge/Wolter 2015) behaupten? Denkbar ist auch ein dritter Weg, der flexible Bildungswege durch Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen ermöglicht und nicht auf institutioneller Segmentierung, sondern Integration der Bildungsbereiche fußt.

Ein erklärtes Ziel der Politik auf nationaler und europäischer Ebene ist, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen auszubauen. Im aktuellen Koalitionsvertrag kündigt die deutsche Bundesregierung an, „Durchlässigkeit und Synergien zwischen beruflicher und akademischer Bildung in beide Richtungen“ (CDU, CSU, SPD 7.2.2018, Zeilen 1274/5) zu fördern. Zugleich wird seit Jahren vor dem Hintergrund von Fachkräftesicherung einerseits und Bildungsgerechtigkeit andererseits eine intensive bildungspolitische Debatte über das Verhältnis von Berufsbildung und Hochschule geführt. Während in den letzten Jahren die Hochschulen formal für beruflich Qualifizierte geöffnet und ein übergreifender Qualifikationsrahmen verabschiedet wurden, zeigen sich in der Praxis vielfältige neue Bildungsformate, von denen sich einige einer eindeutigen Differenzierung "Beruf/Studium" zu entziehen scheinen.

Mit der Gestaltung von Durchlässigkeit betreten die Hochschulen wie auch die berufliche Bildung Neuland, das eigentlich als nicht zugänglich gilt, da „die beiden Ausbildungssektoren unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen, die sich in der politischen Steuerung und den Prinzipien der Curriculum-Konstruktion äußern. Es ist nicht absehbar, dass dieses institutionelle Schisma aufgelöst wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 121). Im gleichen Bericht wird aber auch im Gegensatz zur oben zitierten Skepsis festgestellt, „dass durch bildungspolitische Maßnahmen gezielt eine stärkere Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulstudium gefördert (wird), die an den Rändern des Hochschulsystems bereits dazu geführt hat, dass die Grenzen fließender werden und sich Einrichtungen in beiden Teilsystemen aufeinander zubewegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 123). Das Verhältnis von Berufsbildung und Hochschule bewegt sich damit in einem Spannungsfeld von historisch verfestigter Segmentierung, neu erwachsener Konkur-

renz und innovativen Kooperationen. Zu fragen ist also auch danach, ob mit Durchlässigkeit die strikte institutionelle Trennung der Bildungsbereiche überwunden werden kann oder ob sich hier gar ein neues Bildungssegment entwickelt, das als ein dritter Weg neben (oder zwischen) Berufsbildung und Hochschule wirksam werden könnte.

## 1.2 Theoretische Näherung: Institution und Governance

Durch die Bildungsexpansion im Allgemeinen und den Anstrengungen zur besseren Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung im Speziellen werden grundlegende Normen und soziale Praktiken der (Berufs)Bildung berührt. Den Vorschlag aufgreifend, die Bildungsforschung durch „institutionenanalytische Theoreme“ anzureichern, wird deshalb der Untersuchung ein institutionentheoretischer Ansatz zugrunde gelegt. Damit solle die weitreichenden Veränderungen im Bildungswesen einer wissenschaftlichen Untersuchung zugänglich gemacht werden (Hermstein/Berkemeyer/Manitius 2016, 13).

Institutionentheoretische Perspektiven richten sich je nach Ausprägung auf Strukturen oder Akteure und fragen nach der Entstehung von Institutionen, deren Stabilität oder deren Wandel. Zwar gibt es keine einheitliche Definition von Institutionen, gemeinsam ist den Ansätzen allerdings, dass Institutionen sowohl als soziale Gebilde als auch sozial normierte Regelungen (Mayntz/Scharpf 1995, 40) verstanden werden, die – bildungssoziologisch gewendet – eine „Orientierung für das Handeln eines Akteurs und ein soziales Ordnungsgebilde“ bieten (Brüsemeister 2008, 24).

Mit der Wiederentdeckung von Institutionen im politischen Raum (March/Olsen 1989) gelten Institutionen dabei nicht wie bei Max Weber noch als „stählerne Gehäuse“, sondern als veränderlich und gestaltbar, indem sie ebenso Handlungsrestriktionen setzen, wie auch Handlungsoptionen eröffnen (Mayntz/Scharpf 1995, 43). Brüsemeister folgert daraus: „Im Grunde ist Institution ein Prozess, eine fortlaufende Veränderung, basierend auf andauernden Interpretation(en) verschiedener Generationen.“ Diesem Prozess liegen „fortwährende Kämpfe um die ‚richtige‘ Interpretation einer Institution“ sowie „politische Rechtfertigungsversuche“ zugrunde. Auch aktuell könne von einem Prozess permanenter Veränderung der Bildungsinstitutionen ausgegangen werden, so dass es „wissenschaftlich lohnenswert scheint (...), z. B. zu untersuchen, in welchen Arenen Kämpfe um Leitideen stattfinden und welche Akteure daran beteiligt sind“ (Brüsemeister 2008, 54). Der Diskurs über das Verhältnis von hochschulischer und beruflicher Bildung ist eine solche Arena, in der mehr noch als in den Debatten zur Digitalisierung vor dem Hintergrund soziostruktureller und technologischer Entwicklungen grundlegende Erwartungen an die duale Ausbildung formuliert und Zukunftsoptionen der dualen beruflichen Aus- und Fortbildung verhandelt werden.

Anknüpfend an die Perspektive eines Akteurszentrierten Institutionalismus (Mayntz/Scharpf 1995) hat sich in den letzten Jahren der Forschungsansatz der Educational Governance herausgebildet, der sich mit der „Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem“ befasst (Maag Merki/Langer/Altrichter 2014, 11). Dem

Governance-Ansatz folgend, wird die Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung als Wandel im Bildungssystem verstanden, der sowohl auf zentraler Steuerung als auch auf Handlungskoordinationen der beteiligten Akteure auf allen Ebenen zwischen und innerhalb der jeweiligen Bildungsbereiche beruht. Bislang gibt es keine geregelten Verfahren für eine bildungsbereichsübergreifende Gestaltung von Durchlässigkeit, diese werden erst von den Akteuren in der Praxis geschaffen und erprobt. Wie die Akteure ihre Handlungen koordinieren und welche Ausformungen dabei entstehen, ist aus dieser Perspektive eine Gelingensbedingung für Durchlässigkeit. Hierarchie, Markt, Netzwerke oder Gemeinschaft bilden dabei – unter Zugrundelegung basaler Koordinationsmodi von Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung – Governance-Modelle (Altrichter/Heinrich 2007, 57), die bei der Betrachtung des Verhältnisses von Berufsbildung und Hochschule hilfreich sein können, jedoch allein nicht ausreichen, um die Gestaltung von Durchlässigkeit beschreiben zu können und deshalb ergänzt werden sollen.

### **1.3 Methodische Grundlage: Interpretative Policy-Analyse**

Methodologisch liegt dieser Arbeit ein sozial-konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis zugrunde, da Durchlässigkeit nicht als politisch-technokratische Problemlösung, sondern als normativ aufgeladenes und gesellschaftlich umstrittenes Konstrukt verstanden wird. Das wissenschaftliche Vorgehen beruht auf den Grundlagen einer interpretativen Policy-Analyse, der sich mittlerweile auch institutionalistische Ansätze öffnen (Münch 2016, 29f). Dies bedeutet, dass sowohl Texte zu Regulierungen, politische Positionspapiere, wissenschaftliche Ausarbeitungen oder Beschreibungen von Praxis als Beiträge im Diskurs (Keller 2013, 28) zur Gestaltung von Durchlässigkeit zu verstehen sind. Die hier vorgestellten Zwischenergebnisse des BIBB-Forschungsvorhabens wurden mit interpretativen Textanalysen erzielt, wobei das Interesse dem semantischen Gehalt und der Rezeption der Beiträge gilt. Da es keine auch nur annähernd vollständige Übersicht von Aktivitäten zur Förderung von Durchlässigkeit gibt, beruht die Auswahl der Texte insbesondere bei der Exploration der Praxisbeispiele auf dem Vorwissen der Autorin im Themenfeld, wobei sukzessive weitere Beispiele hinzugezogen wurden, auf die in den Beiträgen verwiesen wurde. Im Mittelpunkt der Interpretation steht, explizite und implizite Hinweise auf die Art der Beziehung zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung (Formate) und deren Akteuren (Koordinationen) zu finden und diese zu strukturieren. Hieraus werden Kategorien extrapoliert, mit denen die vielfältigen institutionellen Näherungen zwischen den Bildungsbereichen differenziert erfasst werden können. Auf dieser Grundlage erfolgen begrifflich verdichtende Beschreibungen von Durchlässigkeit (oder Durchlässigkeiten) und deren (gewünschter oder befürchteter) Wirkung.

## **2 Durchlässigkeitsraum: regulative und koordinative Standards**

Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Segmentierung der Bildungsbereiche erfordert Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung eine neue Steuerungslogik sowie Koordinierungsmechanismen. Diese umfassen gesetzliche Vorgaben beim Berechtigungswesen als regulative Standards sowie koordinative Standards, wie akzeptierte Verfahren zur Anrechnung oder einen gemeinsamen Bezugsrahmen zur Vergleichbarkeit von Lernleis-

tungen und Qualifikationen (Wilbers 2014, 32f). So wurden in Deutschland über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) in den 2000er Jahren sowie deren Umsetzung in die Landeshochschulgesetze die regulativen Standards zur Öffnung der Hochschulen und zur Anrechnung von Lernleistungen gesetzt. Das Berufsbildungsgesetz (BBIG) regelt die Öffnungsoptionen der dualen beruflichen Bildung. Ein zentraler koordinativer Standard und zugleich Ansatz einer bildungsbereichsübergreifenden Steuerungslogik ist der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der von Ländern, dem Bund und den Bildungsbereichen erarbeitet wurde. Dieser beruht auf einer freiwilligen Vereinbarung und ist in Deutschland nicht gesetzlich fixiert.

## 2.1 Regulative Standards

### 2.1.1 KMK-Beschlüsse zur Öffnung der Hochschulen

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifizierte sind vor dem Hintergrund bildungspolitischer Maßnahmen zur Erhöhung der Akademikerquote in Deutschland zu sehen, die insbesondere von der OECD seit langem mit Blick auf wirtschaftliches Wachstum angemahnt wurde.

Hierbei werden zwei unterschiedliche Bezüge zur Berufsbildung hergestellt:

- Öffnung für Kompetenzen aus der Berufsbildung (Anrechnung): Mit den Beschlüssen von 2002 und 2008 wurde festgestellt, dass beruflich erworbene Kompetenzen äquivalent zu hochschulischen Kompetenzen sein können und bis zu 50% auf ein Studium angerechnet werden dürfen (Kultusministerkonferenz 28.6.2002), (Kultusministerkonferenz 18.09.2008).
- Öffnung für beruflich Qualifizierte (Anerkennung): Der Beschluss der Kultusministerkonferenz über den Zugang beruflich Qualifizierter bedeutet eine erhebliche Änderung im Berechtigungswesen des deutschen Bildungssystems. Erstmals wird der Besuch einer Universität oder Fachhochschule ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung („Studium ohne Abitur“) ermöglicht – wenn auch mit Einschränkungen. Absolventen einer Aufstiegsfortbildung (Meister, Fachwirt und vergleichbare Abschlüsse) können uneingeschränkt ein Bachelor-Studium aufnehmen (Kultusministerkonferenz 6.3.2009) Damit hat die Berufsbildung eine zusätzliche Funktion erhalten, nämlich nicht mehr nur als Ausbildung für einen Beruf, sondern auch als Weg zu einer Studienberechtigung.

Die Umsetzung der Beschlüsse der KMK in den jeweiligen Hochschulgesetzen und Hochschulen hat (zumindest bislang) wenig Anteil an den Verschiebungen zwischen den Bildungsbereichen. Die Quote der beruflich Qualifizierten an allen Studierenden ist mit 1,85% nach wie vor sehr gering (Nickel/Schulz 2017, 5). Befürchtungen, eine größere Durchlässigkeit ginge auf dem Bildungsmarkt zu Lasten der Berufsbildung, haben somit wenig statistisch nachweisbare Grundlage. Kaum Daten gibt es bisher darüber, wie die Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen tatsächlich in Anspruch genommen werden. In einer Studie des BMBF kommen die Autor\*innen zu einem eher ernüchternden Ergebnis: Anrechnung ist in öffentlichen Hochschulen wenig institutionalisiert und kommt vor allem im

Kontext von Förderprogrammen, Weiterbildung oder bei privaten Hochschulen zur Anwendung (Hanft et al. Oktober 2014. 88f).

### *2.1.2 Berufsbildungsgesetz (BBiG/HwO): Integration von Studienaussteigenden und Fortbildungen*

In der dualen Berufsbildung sind anders als in den Hochschulen keine kompetenzorientierten Anrechnungen vorgesehen. Regelungen zur Anerkennung von Qualifikationen gibt es ebenfalls nicht, da die duale Ausbildung keine formalen Zugangsbeschränkungen kennt, vielmehr steht sie – zumindest theoretisch – allen offen und ist an keinen Schulabschluss gebunden. Verkürzungen der Ausbildungszeit auf der Grundlage von Vorqualifikationen sind individuell auf Antrag von Auszubildendem und Auszubildendem nach § 8 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)/§ 27 der Handwerksordnung (HwO) sowie § 45 Abs.1 BBiG/ § 37 Abs. 1 HwO möglich. Damit kann eine dreijährige Ausbildungszeit auf bis zu 18 Monate reduziert werden. Diese Regelungen beziehen sich vor allem auf Absolvent\*innen weiterführender Schulen; Auszubildende, die hochschulische Lernleistungen vorweisen können, sind bisher nicht ausdrücklich berücksichtigt (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 27.6.2008). Einige Initiativen haben nichtsdestotrotz Angebote für Studienaussteigende entwickelt, die eine kompetenzorientierte Anrechnung hochschulischer Lernleistungen ermöglichen. Im Programm der Berliner Industrie- und Handelskammer beispielsweise können bei zwei Semestern fachaffiner Studienerfahrung 20 ECTS-Punkte angerechnet werden (IHK-Berlin o.J.). Auch wenn die Verkürzung der Ausbildung dadurch ebenfalls 18 Monate beträgt, wird doch eine systematische Anrechnungsoption für Studienaussteigende eröffnet. Erste bundesweit geregelte Öffnungen gibt es bei beruflichen Fortbildungen, die nur mit einer abgeschlossenen Berufsbildung absolviert werden können. So sehen neue Fortbildungsordnungen vor, dass Studienleistungen eingebracht werden können. Bei den Fortbildungsberufen „Geprüfter Handelsfachwirt“ und „Geprüfter Fachwirt für Vertrieb im Einzelhandel“ zum Beispiel ist es seit Mai 2014 möglich, nach mindestens zweijährigem Studium und 90 ECTS-Punkten zur Prüfung zugelassen zu werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 13.5.2014).

## **2.2 Koordinative Standards und Steuerungslogik: Kompetenzorientierung**

Der DQR wurde 2013 verabschiedet, um Qualifikationen und die ihnen zugrunde liegenden Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen. Im DQR werden dafür bildungsreichsübergreifend Kompetenzniveaus beschrieben, denen Bildungsabschlüsse zugeordnet werden. Diese Niveaus sollen auf den Zertifikaten zu den Qualifikationen ausgewiesen werden. Neben Transparenz zählt der DQR zu seinen Zielen auch, die Gleichwertigkeit von beruflicher, Allgemein- und Hochschulbildung deutlich zu machen, Durchlässigkeit zu fördern und Anrechnung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu vereinfachen (DQR o.J.b). So wird erstmals die Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung nicht nur behauptet, sondern auch abgebildet: Eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung ist ebenso wie das Abitur auf Niveau 4 angesiedelt, Aufstiegsfortbildungen befinden sich wie der Bachelor auf Niveau 6. Insgesamt sechs berufliche Fortbildungsabschlüsse (Stand: 15.3.2018) sind auf dem Niveau 7 gleichwertig zum Master ange-



siedelt, darunter der Geprüfte Berufspädagoge (DQR o.J.c). Der DQR versteht sich als „orientierender Qualifikationsrahmen (...) ohne Rechtswirkung“. Anders als ein regulierender Qualifikationsrahmen sind damit keine Zugangsberechtigungen verbunden (DQR o.J.d). Damit ergibt sich die paradoxe Situation, dass im DQR eine Meister-Qualifikation zwar gleichwertig zum Bachelor ist, aber lediglich zum Bachelor-, nicht aber zum Master-Studium berechtigt. Das gilt auch umgekehrt: Ein Bachelorabschluss berechtigt nicht zu einer beruflichen Fortbildung auf Niveau 7, vielmehr muss von Beginn an eine berufliche Erstausbildung gestartet werden.

Durch den koordinativen Standard DQR wird somit ein Raum für Durchlässigkeit zwischen den Niveaus 4 – 7 aufgespannt, dem aber in Teilen regulative Standards des Berechtigungswesens entgegenstehen (s. Tabelle 1: Durchlässigkeitsraum zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung).

Tabelle 1: **Durchlässigkeitsraum zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung**

<b>Durchlässigkeitsraum zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung</b>				
DQR	Berufsbildung	Hochschulbildung		
		Berechtigungen (Landeshochschulgesetze, Berufsbildungsgesetz)		
8				
7	Dritte Aufstiegsfortbildungsebene (FB 3)	BA, ZK Anrechnung bei HZB	EA, tlw. Anrechnung, tlw. Prüfung FB 2	Master (MA) (grundständig, weiterbildend)
6	Zweite Aufstiegsfortbildungsebene (FB 2)	BA, ZK Anrechnung bei HZB	EA, tlw. Zulassung u Anrechnung bei FB 2	Bachelor-Studium (BA) (grundständig, weiterbildend)
5	Erste Aufstiegsfortbildungsebene (FB 1)	BA, fachaffin, ZK		Zertifikatskurs (ZK)
4	Erstausbildung (EA)	BA, fachaffin ZK	BA, EA	Schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung(HZB)
3	Verkürzte Ausbildung			
...				

### 3 Durchlässigkeitsformate

Eine allgemein akzeptierte Definition von Durchlässigkeit im Bildungsbereich liegt nicht vor, eine institutionentheoretisch fundierte steht noch aus. In Anlehnung an Frommberger sollen unter Durchlässigkeit die Möglichkeiten individueller Bildungsmobilität durch Zu- und Übergangswege zwischen verschiedenen Bildungsgängen, -stufen und -bereichen im nationalen und internationalen Kontext verstanden werden (Frommberger 2009, 1). Diese Idee eines durchlässigen Bildungssystems ist verbunden mit der Annahme, sie verringere „die Wirkung chancenungleicher und chancenungerechter Selektions- und Segmentationsmechanismen“

(Frommberger 2009, 5); sie gilt damit als strategischer Faktor für Bildungsgerechtigkeit und soziale Mobilität. Zugleich steht Durchlässigkeit im Kontext ökonomischer Wettbewerbsstrategien und den Bestrebungen, qualifikatorische Potenziale für wirtschaftliches Wachstum zu mobilisieren. Nicht zuletzt werden Innovationen in den Bildungsbereichen selbst erwartet, wenn diese sich auf neue Zielgruppen und Kompetenzanforderungen einstellen.

Für eine Betrachtung aus institutioneller Perspektive ist von Belang, wie stark die Bildungsbereiche jeweils an den Maßnahmen zur Förderung von Durchlässigkeit beteiligt sind. Im politischen Raum stehen vielfältige, durchaus unterschiedliche Vorstellungen von Durchlässigkeit, die sich vor allem nach dem Grad der Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung unterscheiden. Es bietet sich also an, Formate nach dem Grad der Integration zu strukturieren. Hierzu werden diese typisiert: Als informativ können Formate bezeichnet werden, die vor allem Information, Beratung und begleitende Unterstützung für Lernende beinhalten. Transitiv sind Bildungsmaßnahmen, die Anerkennung oder Anrechnung vorsehen sowie Zu- und Übergänge gestalten. Formate, die berufliche und schulische Bildungsmaßnahmen kombinieren, gelten als hybrid. Beruhen sie auf bildungsbereichsübergreifenden Arrangements, curricular oder in Laufbahnkonzepten, werden sie als konvergent gekennzeichnet. Der Integrationsgrad wird von niedrig = informativ, transitiv, mittel = hybrid bis hoch = konvergent differenziert (s. Abbildung 1: Bildungsformate der Durchlässigkeit nach Integrationsgrad).


Grad der Integration	Bildungsformate im Durchlässigkeitsraum zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung		
	niedrig	Informativ	begleitende Informations- und Beratungsangebote
		Transitiv	reziproke Wechsel zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, die sowohl vertikal (Anerkennung bisheriger Qualifikation als Zugangsvoraussetzung) als auch lateral (unter Anrechnung bisheriger Lernleistungen) erfolgen können
		Hybrid	kombinierte oder miteinander gekoppelte Bildungsmaßnahmen, die synchron oder konsekutiv absolviert werden können
	hoch	Konvergent	bildungsbereichsübergreifende Arrangements mit wechselseitig anerkannten Zugangsmöglichkeiten, Lernleistungen und/oder Qualifikationen

Abbildung 1: Bildungsformate der Durchlässigkeit nach Integrationsgrad

Diese Typisierung ermöglicht eine Strukturierung der unterschiedlichen Durchlässigkeitsmaßnahmen nach dem Grad der Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung. Tabelle

2: Übersicht über Durchlässigkeitsformate, Standards und Praxisbeispiele“ bietet einen hier-nach geordneten Überblick über Durchlässigkeitsformate in der Bildungspraxis und die ihnen zugrunde liegenden Standards.

Tabelle 2: Übersicht über Durchlässigkeitsformate, Standards und Praxisbeispiele

Durchlässigkeitsformat	Regulative und koordinative Standards / Praxisbeispiele
Informativ	
Informations- und Beratungsangebote	<i>Hochschulen, Kammern, Bundesagentur für Arbeit und weitere Einrichtungen</i>
Studien- und Berufsorientierung für die gymnasiale Sek II	im Diskurs
Transitiv	
Anerkennung („Studium ohne Abitur“)	KMK-Beschlüsse; Landeshochschulgesetze <i>BLK-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschule</i>
Anrechnung	KMK-Beschlüsse; Landeshochschulgesetze <i>ANKOM, Anrechnungsmodelle und Datenbanken</i>
Berufliche Weiterbildung an Hochschulen (Bachelor, Master, Zertifikatskurse)	Landeshochschulgesetze <i>Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung</i>
Übergangsgestaltung	ANKOM <i>Regionale Informations- und Beratungsangebote, Offene Hochschule Niedersachsen, Unterstützungsmaßnahmen von Hochschulen, bspw. Brückenkurse</i>
Integration von Studienaussteigenden	BBiG/HwO, Regionale Regelungen mit kompetenzorientierter Anrechnung <i>Jobstarter, regionale Angebote und Netzwerke</i>
Hybrid	
Duale Studiengänge (ausbildungsintegrierend)	BBiG/HwO // Landeshochschulgesetze; Akkreditierungsregelung; Studiengänge mit besonderem Profil; Dachmarken <i>flächendeckend/keine spez. Programme</i>
Duale Studiengänge (praxisintegrierend)	Landeshochschulgesetze; Akkreditierungsregelung; Studiengänge mit besonderem Profil; Dachmarken <i>Flächendeckend/keine spez. Programme</i>
Höhere Berufliche Bildung – Ausbildung mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung	BBiG; regionale Vereinbarungen; Zusatzqualifikationen <i>Pilotprojekte; Duale Gymnasien</i>
Konvergent	
Studienintegrierende Aus- und Weiterbildung	Projektbezogene Vereinbarungen <i>Pilotprojekte, Projekt „DQR-Bridge 5“, Modell „Studienintegrierende Ausbildung“</i>
Integration von beruflichen Weiterbildungen in Studiengänge	Studien- und Prüfungsordnungen <i>vereinzelt (AEVO; geregelte Fortbildungen)</i>
Laufbahnkonzepte mit beruflichen und hochschulischen Teilen	KMK-Beschlüsse (Anrechnung); BBiG/HwO <i>einzelne Projekte im Rahmen von ANKOM</i>

Zu weiteren relevanten Konzepten im Diskurs zählen die „Höhere Berufliche Bildung“ des Zentralverbands des Deutschen Handwerks, das auf Laufbahnkonzepte und geregelte Aufstiegsfortbildungen orientiert (Born/Heikaus 2018) sowie die „Erweiterte moderne Beruflichkeit“, in der die IG Metall Beruflichkeit als integrierende Leitidee von Berufsbildung und Hochschule vorschlägt (IG Metall 2014).

## **4 Institutionelle Durchlässigkeit und Handlungskoordinationen**

### **4.1 Dimensionen der Durchlässigkeit**

Die formale Öffnung der Bildungsbereiche über regulative und koordinative Standards ist eine notwendige, keineswegs aber hinreichende Bedingung für Durchlässigkeit. Zwischen Durchlässigkeitspotenzial und Durchlässigkeitsrealität wird eine Differenz festgestellt, die auf weitere institutionelle Barrieren zwischen den Bildungsbereichen verweist, die überwunden werden müssen, um flexible Bildungswege zu ermöglichen. Oesch schlägt deswegen vor, zwischen potenzieller (formal ermöglichter) und realisierter (individuell in Anspruch genommener) Durchlässigkeit zu unterscheiden (Oesch 2016). Auch Esser betont, dass Zu- und Übergänge zwischen den Bildungsbereichen „nicht nur theoretisch möglich, sondern auch tatsächlich in Anspruch genommen werden können“ (Esser 2014, 4).

Sinnvoll scheint es deswegen, neben den formalen Voraussetzungen informationelle, curricular-didaktische sowie ökonomische und soziale Dimensionen in der Gestaltung von Durchlässigkeit zu berücksichtigen (Wilbers 2014, 28). Diese Dimensionen erlauben einen ganzheitlichen Blick auf die Förderung von Durchlässigkeit, um so die Lücke zwischen potenzieller und realisierter Durchlässigkeit zu analysieren und gezielt zu verkleinern. Damit geht zugleich ein Perspektivenwechsel einher, der sowohl die Nachfrage- und Anbieterseite als auch die organisatorischen Voraussetzungen für Austausch, Abstimmung und Entwicklung von Bildungsmaßnahmen in den Blick nimmt.

Hierbei geht es um Maßnahmen individueller Unterstützung, wie etwa die finanzielle Förderung der Lernenden. Mit dem Weiterbildungs- und Aufstiegsstipendium hält die Bundesregierung ein Instrument zur finanziellen Unterstützung beruflich Qualifizierter im Studium vor, erreicht werden aber lediglich 4% - 5% der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Institut für Innovation und Technik/Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 30.4.2014). Auch den Bildungsinstitutionen werden finanzielle und personelle Ressourcen an die Hand gegeben, um ihr Angebot und ihre Strukturen auf Durchlässigkeit auszurichten. Durch den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen“ fördern Bund und Länder seit 2008 Projekte an Hochschulen, mit denen Studienangebote insbesondere für Berufstätige entwickelt und realisiert werden. Ziele des Wettbewerbs, an dem insgesamt 155 Hochschulen, davon 46 Universitäten beteiligt sind oder waren, sind dauerhafte Fachkräftesicherung, Förderung von Durchlässigkeit, Wissenstransfer in die Praxis und Profilbildung der Hochschulen für lebensbegleitendes Lernen. Bislang (21.3.2018) wurden 254 neue wissenschaftliche Weiterbildungsangebote vom Zertifikatskurs bis zum Masterstudium geschaffen (Offene Hochschule o.J.).

## 4.2 Exploration institutioneller Koordinationen bei der Gestaltung von Durchlässigkeitsformaten

Aus einer institutionellen Perspektive sind vor allem die institutionellen Koordinationen des Austausches, der Abstimmung und der Entwicklung von Durchlässigkeitsformaten interessant, die im Mehrebenensystem des Bildungsbereichs zwischen den Akteuren der dualen beruflichen und hochschulischen Bildung stattfinden, um über die institutionellen Grenzen hinweg Passagen der Durchlässigkeit zu gestalten. Im Folgenden werden hierzu schriftliche, öffentlich zugängliche Dokumente über relevante Maßnahmen im Kontext Durchlässigkeit explorativ darauf hin befragt, welche Beziehungen die Akteure bei der Vereinbarung, Entwicklung und Umsetzung der Maßnahmen im Kontext transitiver, hybrider und konvergenter Formate eingehen.

### 4.2.1 *Transitive Formate: Öffnung der Hochschulen und der dualen Berufsbildung*

Durchlässigkeit ist im Verständnis der KMK eine individuelle Option für flexible Bildungswege hin zum Studium; die Verantwortung, Durchlässigkeit konkret zu ermöglichen wird auf die Hochschulen übertragen, dies gilt auch für den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sowie für die vorausgegangene Pilotinitiative ANKOM, in der Verfahren zur pauschalen und individuelle Anrechnung erarbeitet wurden (DZHW o.J.) Gleichwohl gibt es in der Praxis bildungsbereichsübergreifende Initiativen, um Anerkennung und Anrechnung zu stärken. In Baden-Württemberg wird beispielsweise an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften eine Anrechnungsdatenbank aufgebaut, die gemeinsam vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, dem Arbeitgeberverband Südwestmetall und dem Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag gefördert wird. (Baden-Württemberg.de 30.9.2016). Vielfach kooperieren Hochschulen mit Einrichtungen der beruflichen Bildung, um Anrechnungspotenziale und -verfahren sowie Informations- und Beratungsangebote zu erarbeiten. Dabei kann zwischen informellen, non-formalen und formellen Kooperationen unterschieden werden (Müskens/Eilers-Schoof 2014, 1), die Kooperationen reichen von Einzelentscheidungen zu individuellen bis hin zu Allgemeinen Anerkennungsempfehlungen (Müskens/Eilers-Schoof 2014, 4).

In Niedersachsen wurde mit der Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“ (OHN) die bisher weitestgehende institutionelle Kooperation installiert. Die OHN versteht sich als „ein von allen entscheidenden Akteuren getragenes gesellschaftspolitisches Vorhaben“, um neue Zielgruppen für die Hochschulen zu erschließen. Die Servicestelle wird vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanziert; Gesellschafter sind Arbeitgeber- und Unternehmensverbände sowie der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung. Im Beirat finden sich zudem Vertreter\*innen der Kammern sowie des DGB (Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH).

Mit dem Anstieg der Studierenden ist auch die Zahl derer, die ein Studium vorzeitig abbrechen, absolut gestiegen, während die Quote von 29% über die Jahre recht stabil geblieben ist (Heublein et al. Juni 2017, 263). Angesichts zunehmender Rekrutierungsschwierigkeiten entdeckten Unternehmen mit Studienaussteigenden eine neue Zielgruppe zur Besetzung von Aus-

bildungsplätzen. Ein schneller und möglichst bruchloser Übergang soll dazu beitragen, Kosten aus bildungsökonomischer, betrieblicher und individueller Perspektive zu minimieren (Jahn/Birckner 2014, 9ff.). Mit zahlreichen Projektfördermaßnahmen werden Betriebe auf Landes- und Bundesebene unterstützt, Studienaussteigende in die betriebliche Bildung zu integrieren, um neues Fachkräftepotenzial zu erschließen. Hierzu befand 2013 eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi), dass das Potenzial der Studienaussteigenden gezielter ausgeschöpft werden kann, wenn die „Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen bei Vermittlung und Weiterqualifizierung“ ausgebaut wird (Becker et al. 2010, 65). So verlangt auch das BMBF in der Jobstarter-Förderrichtlinie eine „regionale Vernetzung mit relevanten Partnern, wie z. B. Hochschulen, Kammern und Arbeitsagenturen“, um kleine und mittlere Unternehmen bei der Gewinnung von Studienaussteigenden zu unterstützen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 17.4.2014). Rund 42% der Studienaussteigenden münden nach sechs Monaten in eine berufliche Bildungsmaßnahme (Heublein et al. 2017, 219). Darüber, inwieweit die aktuellen Maßnahmen hierzu beitragen, gibt es noch keine belastbaren Zahlen.

#### 4.2.2 *Hybride Formate: Duale Studiengänge*

Das duale Studium hat sich ohne gezielte Förderung oder Regelungen seit Beginn der 2000er Jahre aus einer „Nische“ (Wissenschaftsrat 25.10.2013), (Graf 2014) heraus entwickelt. Gab es nach Auskunft der Datenbank AusbildungPlus 2004 rund 41.000 dual Studierende, sind es 2016 über 100.000, die Zahl der Studiengänge hat sich mit rund 500 in 2004 auf 1.592 in 2016 mehr als verdreifacht (Hofmann/König 2017, 8).

Aus institutionentheoretischer Perspektive sind vor allem die Beziehungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung interessant. Der Wissenschaftsrat misst den dualen Studiengängen „aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion im Bildungssystem, der neuen Kooperationsform von Hochschulen und Praxispartnern sowie der auffällig hohen Nachfrage unter Studierenden und Unternehmen und dem daraus resultierendem dynamischen Wachstum wissenschaftspolitisch besondere Bedeutung zu“ (Wissenschaftsrat 25.10.2013, 6). Auch die Akteure in der Berufsbildung „begrüßen und unterstützen“ in der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses duale Studiengänge, denn „(h)ierzu kooperieren Hochschulen mit Praxispartnern (Betrieben oder bspw. Pflegeschulen) und greifen dabei auch auf Regelungen und Erfahrungen im Berufsbildungssystem zurück. (...) Insbesondere durch die damit verbundenen Kooperationen wächst das gegenseitige Verständnis und werden innovative Bildungsangebote zur Fachkräftesicherung sowie der Gestaltung individueller Bildungsbiografien ermöglicht“ (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 21.7.2017). Wie auch der Wissenschaftsrat fordert der Hauptausschuss nicht nur eine organisatorische, sondern auch die inhaltliche und curriculare Verzahnung der Lernorte in der Hochschule und der betrieblichen Praxis.

Die Musterrechtsverordnung der KMK besagt, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Betrieb vertraglich geregelt und inhaltliche Abstimmungen vorgenommen werden müssen. Krone/Ratermann folgern aus ihren Fallstudien, dass für die Qualität und Erfolg

eines dualen Studiums „der Einrichtung eines zentralen Gremiums, wie z. B. ein Beirat, ein zentraler Stellenwert zukommt“. Hieran sollten alle „relevanten Akteure“ gleichberechtigt beteiligt sein (Krone/Ratermann-Busse 2017, 5).

Praxisbeispiele belegen zudem enge Formen der Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Berufsbildung. Im Biberacher Modell wirken Betriebe, Hochschule, berufsbildende Schule und Ausbildungszentren zusammen; operative und strategische Entwicklungen finden in eigens eingerichteten, paritätisch besetzten Gremien statt. Auch der Berufsbildungsausschuss ist beratend eingebunden (Lutz 2015).

In einigen der mittlerweile in sechs Bundesländern gegründeten Dachverbände für duale Studienangebote sind in steuernden oder beratenden Gremien Berufsbildungseinrichtungen, Kammerverbände und Vertreter\*innen aus der Wirtschaft und den Gewerkschaften eingebunden, wie bspw. im Aufsichtsrat der Dualen Hochschule Baden-Württemberg oder in der Landeskommision der dualen Hochschule Rheinland-Pfalz (DHBW o.J.).

#### 4.2.3 *Konvergente Formate: bildungsbereichsübergreifende Arrangements*

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, Bildungsmaßnahmen zu entwickeln, bei denen insbesondere akademische Inhalte in Berufsbildungsgänge, beispielsweise Zertifikatskurse, integriert werden (Wissenschaftsrat 11.4.2014, 95). Solche konvergenten, d. h. wechselseitig gültigen, gemeinsam realisierten Maßnahmen befinden sich noch in den Anfängen. In einem vom BMBF geförderten Pilotprojekt wurde beispielsweise erprobt, ob hochschulische Module, die auf beruflichen Fortbildungsmaßnahmen des DQR-Niveaus 5 beruhen, als beidseitig begehbare Brücke gestaltbar sind. Durch eine derartige Integration sollten neue Impulse von „beruflichem und hochschulischem Lernen gesetzt werden, sowohl beim Ausbau von beruflichen Bildungsangeboten im Kontext von Laufbahnkonzepten wie auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa in Form von Zertifikatskursen“ (Hemkes et al. 2015). Bei der gemeinsamen curricularen Arbeit von Vertreter\*innen der Hochschule und Berufsbildung wurde deutlich, dass auf Grundlage der im DQR beschriebenen Kompetenzen bildungsbereichsübergreifend Lernergebniseinheiten entwickelt werden können, in der konkreten Umsetzung jedoch erhebliche institutionelle Barrieren auftreten, wie etwa bei der Durchführung von Prüfungen (so gilt in der Berufsbildung der Grundsatz: wer lehrt, prüft nicht) oder der Festlegung von Kurs- und Prüfungsgebühren (die berufliche Weiterbildung ist marktlich organisiert, die Prüfungen sind gebührenpflichtig). Diese Barrieren können nur durch zum Teil weitreichende Eingriffe in die Prüfungsordnungen überwunden werden und erfordern die Einrichtung gemeinsamer Gremien von Hochschule, Berufsbildungseinrichtung sowie der Kammer als zuständige Stelle (Hemkes et al. 2016).

Eine weitere Variante konvergenter Maßnahmen ist das Modell einer studienintegrierten Ausbildung, die von Euler/Severing im Rahmen der Initiative Chance Ausbildung der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurde. Die Umsetzung dieses Modells, das auch für Schüler\*innen ohne HZB gangbar sein soll, setzt auf „weiche Steuerungsmechanismen“, indem in einer Rahmenvereinbarung zeitliche, organisatorische Vereinbarungen getroffen werden. Zudem wird ein Beirat als sinnvoll erachtet, in dem „Themen der Rahmensteuerung die

Umsetzungserfahrungen ausgetauscht und ggf. Schritte der Qualitätsentwicklung eingeleitet“ werden (Euler/Severing 2016, 26f).

#### *4.2.4 Der DQR als neue Institution im Kontext Durchlässigkeit?*

Der DQR wurde unter Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz entwickelt. Hierfür wurde eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR eingesetzt, der auch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie und die Wirtschaftsministerkonferenz angehörten. Im Arbeitskreis DQR (AK DQR) werden grundlegende Fragen des DQR beraten und beschlossen. Im AK-DQR sind „weitere(n) relevante(n) Akteure(n) beteiligt wie Einrichtungen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis“. Der DQR unterhält ein eigenes Büro, in dem die Aktivitäten koordiniert werden (DQR o.J.a).

Aus institutioneller Perspektive ist allein schon die Einrichtung des AK-DQR von Bedeutung, da damit erstmalig ein bildungsübergreifender Arbeitszusammenhang geschaffen worden ist, in dem Abstimmungen zwischen beruflicher, allgemeiner und hochschulischer sowie dem non-formalen und informellen Bereich stattfinden, die orientierend für alle Formen von Durchlässigkeit wirken können. Wie weit der DQR, der eine freiwillige Vereinbarung ist und nicht wie in Österreich gesetzlich geregelt wurde, eine wirksame bildungsbereichsübergreifende Steuerungslogik entfalten kann, ist allerdings noch offen (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; Gerholz/Gössling 2016).

### **4.3 Kategorisierung institutioneller Koordination**

Die Exploration der Beispiele aus der Praxis machen deutlich, dass sich Durchlässigkeitsformate mit neuen Austauschbeziehungen zwischen den Akteuren in den Bildungsbereichen im Bildungssystem einhergehen.

In der Perspektive der Educational Governance sind mit Austauschbeziehungen „Handlungskoordinationen zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“ gemeint. Koordinationen sind die Aktivitäten der Akteure im Bildungssystem, die „ihre Handlungen an Handlungen anderer Akteure ausrichten und dadurch das Problem sozialer Interdependenz zu bewältigen suchen“, um „Systemmitspieler“ zu bleiben (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007). Als übergreifende Governance-Modelle werden Hierarchie, Markt, Netzwerk und Gemeinschaft beschrieben (Blumenthal 2014, 98). Hierauf bezogen geht die Förderung von Durchlässigkeit mit einer Verschiebung der Governance-Modelle zwischen Berufsbildung und Hochschule einher: Von der Konkurrenz auf dem Bildungsmarkt hin zu Netzwerk oder Gemeinschaft, wobei die Grenzen fließend sind und Gemeinschaft auch unter marktlichen Bedingungen hergestellt werden kann.

Daraus kann gefolgert werden, dass Durchlässigkeitsformate sich auch durch den Intensitätsgrad der Handlungskoordination bestimmen. Anlehnend an Modelle der Lernortkooperation in der beruflichen Bildung (Euler 1999) sowie der Evaluation der Servicestelle „Offene



Hochschulen Niedersachsen“ (Dollhausen 26.11.2012) können im Kontext von Durchlässigkeit institutionelle basale Koordinationsformen nach ihrem Intensitätsgrad kategorisiert werden (s. Abbildung 2: Koordinationsformen im Kontext Durchlässigkeit nach Intensitätsgrad):

Transparenz, d. h. Information und Austausch der Akteure in den Bildungsbereichen, ist eine Kategorie niedriger Intensität. Kooperation meint Abstimmungen der Akteure in den Bildungsbereichen, um Anschlussfähigkeit bei Übergängen bei Beibehaltung der jeweils eigenen Maßnahmen und Standards herzustellen. Den höchsten Intensitätsgrad hat der Koordinationsform Koproduktion, die die gemeinsame Entwicklung, Realisierung und Verantwortung von Bildungsmaßnahmen beinhaltet.


<b>Intensität der Handlungskoordination</b>	<b>Koordinationsformen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Kontext Durchlässigkeit</b>	
niedrig    hoch	Transparenz	Die Akteure in den Bildungsbereichen ermöglichen die wechselseitige Information über Inhalte und Regelungen, die durchlässigkeitsrelevant sind.
	Kooperation	Die Akteure in den Bildungsbereichen stimmen ihre Aktivitäten untereinander ab und stellen Anschlussfähigkeit her. Die Kooperation kann unterschiedlich formalisiert sein.
	Koproduktion	Die Akteure verabreden und realisieren gemeinsam, wie Durchlässigkeit gefördert wird und entwickeln hierfür bildungsbereichsübergreifende Maßnahmen.

Abbildung 2: Koordinationsformen im Kontext Durchlässigkeit nach Intensitätsgrad

Die Intensität der Handlungskoordination determiniert dabei nicht den Integrationsgrad der Durchlässigkeitsformate. So können Beratungs- und Informationsangebote als Durchlässigkeit niedriger Integration sehr wohl von den Akteuren über gemeinsame Plattformen oder Anlaufstellen koproduziert werden (Wiesner 2015, 22). Und es gibt Modelle, wie das der studienintegrierten Ausbildung, das mit hoher Integration bewusst an eine geringe Intensität der Austauschbeziehungen der Akteure auf der Meso-Ebene gekoppelt ist. Die Regelungen zu Gestaltung und Durchführung werden eher auf einer übergeordneten Ebene ausgearbeitet.

Für die Formen institutioneller Koordination gilt, dass sie sowohl auf den unterschiedlichen Ebenen realisiert werden, als auch für alle Formate wirksam werden können, aber nicht müssen. Die Relationen zwischen Integrationsgrad der Durchlässigkeitsformate und der Intensität der Handlungskoordinationen lassen sich in der Mehrebenenperspektive des Bildungssystems in einem Governance-Modell zusammenführen, dass als Heuristik für ein Regime der Governance bei Durchlässigkeit dienen kann. Hierfür bietet sich ein dreidimensionaler Raum an, in dem die Typen der Durchlässigkeit den Kategorien der Handlungskoordinationen auf den

jeweiligen Ebenen des Bildungssystems zugeordnet und beschrieben werden (s. Abbildung 3: Durchlässigkeit und institutionelle Koordination).

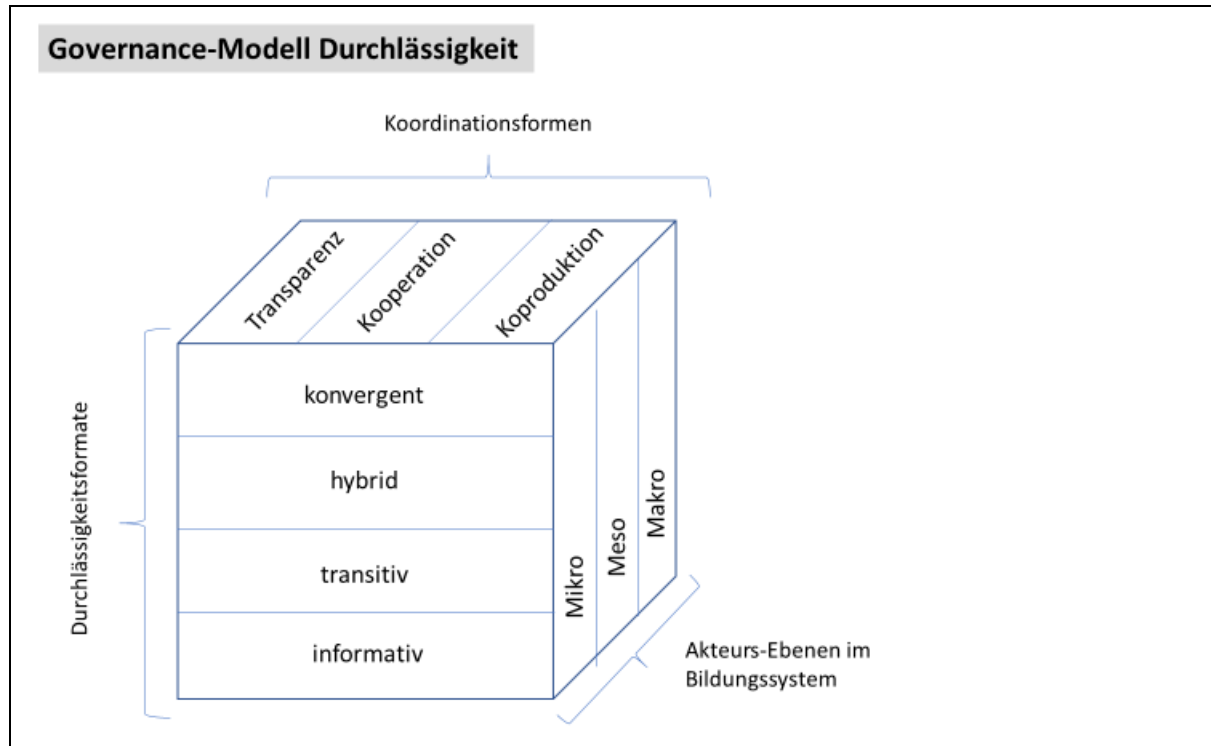


Abbildung 3: Durchlässigkeit und institutionelle Koordination

## 5 Fazit: Neue Räume für Innovationen

Mit den regulativen und koordinativen Standards zur Förderung von Durchlässigkeit ist die strikte Trennung der Bildungsbereiche nicht aufgehoben, nichtsdestotrotz gibt es Indizien für eine sich etablierende „wider intermediate zone between VET and higher education“ (Baethge/Wolter 2015, 106). Diese Indizien finden sich vor allem in vielfältigen Durchlässigkeitsformaten in der Praxis, die zum Teil die Begrenzungen durch das Berechtigungssystem überwinden und den vom DQR aufgespannten Durchlässigkeitsraum nutzen.

Koordinationen zur Förderung von Durchlässigkeit finden sich auf allen Ebenen im Bildungssystem. Die Erarbeitung und Weiterentwicklung des DQR selbst ist hierbei als Koproduktion auf der Makro-Ebene zu bewerten, deren Nachhaltigkeit und Wirkung für das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Hochschule jedoch noch nicht abzuschätzen ist. Auch wenn unklar ist, ob sich Kompetenzorientierung als Steuerungslogik in den Regelwerken der Bildungsinstitutionen als normative Kraft durchsetzen kann und sich das Berechtigungswesen hieran anpasst, kann der DQR als Anzeichen für eine Institutionalisierung von Durchlässigkeit betrachtet werden.

Insbesondere die Akteure auf der Meso-Ebene (Unternehmen, Kammern, Verbände, Hochschulen, Berufsbildungseinrichtungen) koordinieren sich, um Durchlässigkeitsformate zwischen den Bildungsbereichen zu fördern. Neben der gegenseitigen Information etablieren sich

Netzwerke und bilaterale oder multilaterale Vereinbarungen, um Information und Beratung anzubieten sowie Anschlussfähigkeit der Bildungsgänge auch jenseits der Regelungen in den Ordnungsmitteln zu gewährleisten. Einen großen Stellenwert haben dabei – nicht überraschend – hybride Formate, die aber vor allem institutionell bei den (Fach-)Hochschulen angebunden sind. Darüber hinaus sind Ansätze von Koproduktionen zu finden, die bildungsübergreifende Maßnahmen und Modelle flexibler Bildungswege entwickeln. Unklar ist hierbei jedoch, wie stark diese sozialen Innovationen in der Fläche tatsächlich ausgeprägt sind.

Insgesamt ist eine Institutionalisierung als „verhaltensregulierende und Erwartungssicherheit erzeugende soziale Regelsysteme“ (Czada 1995) allerdings noch nicht absehbar. Gleichwohl eröffnet die Förderung von Durchlässigkeit neue Räume für soziale Innovationen, in denen Durchlässigkeitsformate als „als Abgrenzung zum Bestehenden eine Abweichung oder Unterbrechung“ (Rürup/Bormann 2013, 17) im Bildungssystem entwickelt werden können.

## 6 Ausblick: Institutioneller Wandel durch Durchlässigkeit?

Und was heißt das für die duale Berufsbildung in Deutschland? Nach der Theorie des graduellen institutionellen Wandels (Mahoney/Thelen 2010) werden Veränderungen in den Zwischenräumen (gaps oder soft spots) zwischen den Regeln und ihrer Interpretation oder Durchsetzung ermöglicht. Institutioneller Wandel ist damit vor allem Ergebnis des Handelns der an der Institution beteiligten Akteure in Abhängigkeit von deren Durchsetzungsmacht und den Gestaltungsspielräumen in den Institutionen. Vor diesem Hintergrund werden vier Formen des graduellen institutionellen Wandels identifiziert (Mahoney/Thelen 2010, 15), die Szenarien für den Wandel der dualen Berufsbildung skizzieren können:

- Displacement – Beseitigung alter und Einführung neuer Regeln: Die duale Berufsbildung überarbeitet ihr Regelwerk kompetenzorientiert und richtet sich curricular an einer Anschlussfähigkeit zu hochschulischen Bildungsgängen aus;
- Layering – Einführung neuer Regeln zusätzlich zu bereits existierenden: Die duale Berufsbildung erweitert ihr Angebot und Regelwerk um durchlässigkeitsfördernde, konvergente und hybride Formate;
- Drift – Die Veränderung der Wirkung existierender Regeln vor dem Hintergrund einer sich verändernden Umwelt: Die duale Berufsbildung reduziert sich auf Angebote für leistungsschwächere marktbenachteiligte Schüler\*innen;
- Conversion – Existierende Regeln werden formal beibehalten und für neue Zwecke genutzt: Die duale Berufsbildung wird als alternativer Zugang zu Hochschulen verstanden.

Dazu führen Streeck/Thelen mit Exhaustion eine fünfte Option auf, die jedoch nicht Wandel, sondern die schleichende Auflösung einer Institution beinhaltet (Streeck/Thelen 2005, 29). In der institutionentheoretischen Forschung hat diese erst vernachlässigte Option erheblich an Bedeutung gewonnen (Fioretos/Falleti/Sheingate 2016, 18) und muss angesichts des Rückzugs von Betrieben und Lernenden aus der beruflichen Bildung als Szenario auch in Betracht gezogen werden, das aber eben nicht allein im Kontext Durchlässigkeit von Relevanz ist.

Dort, wo durchlässigkeitsfördernde Formate in Kooperation oder Koproduktion mit der Berufsbildung entwickelt und realisiert werden, scheinen sie sich als Bereicherung durch soziale Innovationen zu erweisen (Layering); Veränderungen im Regelwerk (Displacement) sind dabei die Ausnahme. Dass eine betriebliche Ausbildung (Conversion) vor allem als Weg zur Hochschule verstanden wird, kann mit den vorliegenden Beobachtungen nicht belegt werden. Insgesamt fehlt aber eine empirische Basis zur Verbreitung und Bewertung von Durchlässigkeitsformaten, mit der die institutionellen Auswirkungen von Durchlässigkeit für die duale Berufsbildung in Deutschland untersucht werden können. Mit einer Erhebung hierzu werden die Forschungsarbeiten im BIBB fortgeführt.

Untersucht werden soll dabei auch, wie sich die konstituierenden Prinzipien der dualen Berufsbildung im Kontext von Durchlässigkeit entwickeln (Deutscher Bundestag 26.1.2005, 22). Die Berufsbildung in Deutschland wird im internationalen Vergleich als korporatistisch und einer beruflichen Logik folgend gekennzeichnet (Verdier 2009, 11), damit kommen dem Berufs- und Konsensprinzip eine zentrale Bedeutung zu. Während sich die Dualität der Lernort bildungsbereichsübergreifend zu etablieren scheint, stehen die beiden anderen Prinzipien durchaus zur Disposition: Employability und Beruflichkeit sind eben nicht identisch. Ebenso ist problematisch, dass Formen des Korporatismus und Konsensprinzips in den Akteurskonstellationen im Kontext von Durchlässigkeit nur wenig zu finden sind. Hier dominiert die Unternehmensseite, während Gewerkschaften nur am Rande beteiligt sind. Diese regeln die betriebliche Gestaltung des dualen Studiums deshalb zum Teil außerhalb des Bildungsbereichs in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen mit den Arbeitgebern (IG Metall 2017). Kutscha stellt deswegen auch die Gretchenfrage für die duale Berufsbildung, nämlich „wie sich Beruflichkeit Institutionen übergreifend und dennoch unter Beachtung der jeweils geltenden Zuständigkeiten des (staatlich regulierten) Hochschulbereichs und des (korporatistisch verfassten) Ausbildungssystems herstellen und konstruktiv gestalten lässt“ (Kutscha 2015).

## Literatur

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden.

Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden, 55-103.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Baden-Württemberg.de (2016): Neue Anrechnungsdatenbank erleichtert Berufstätigen Weg zum Studium. Online: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neue-anrechnungsdatenbank-erleichtert-berufstaetigen-weg-zum-studium/> (24.3.2018).

Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German skill formation model in transition. From dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research, 48, H. 2, 97-112.

Becker, C. et al. (2010): Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.

Blumenthal, J. v. (2014): Governance in und durch den Staat. Politikwissenschaftliche Perspektiven der Governance-Forschung. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2. Aufl. Dordrecht, 87-110.

Born, V./Heikaus, O. (2018): Höhere Berufsbildung – zentrales Element in einem durchlässigen, flexiblen Bildungssystem. In: Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.): Höhere Berufsbildung. Grundlagen. Sankt Augustin, Berlin, 5-8.

Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.

Buhr, R./Cleuvers, B. A. (2014): Endbericht: Übergreifende Evaluation der Begabtenförderung des BMBF im Programmfeld „Berufliche Talente“. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Förderrichtlinien zur Durchführung des Programms „JOBSTARTER plus – für die Zukunft ausbilden“; Förderlinie 3: Unterstützung von KMU bei der Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern als Auszubildende.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin.

CDU, CSU, SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 26.3.2018.

Czada, R. (1995): Institutionelle Theorien der Politik. In: Nohlen, D./Schultze R. O. (Hrsg.): Lexikon der Politik. München, 205-213.

Deutscher Bundestag (2005): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, 17. Ausschuss.

DHBW (o.J.): Kooperationspartner – Kammern und Verbände. Online: <https://duale.hochschule.rlp.de/de/kooperationspartner/kammern-und-verbaende/> (24.3.2018).

Dollhausen, K. (2012): Schriftlich Stellungnahme des DIE zum Modellvorhaben „Offene Hochschule Niedersachsen (OHN)“ im Rahmen der Evaluation Fokus Erwachsenenbildung. Fokus Erwachsenenbildung. Bonn.

DQR (o.J.a): Akteure. Online: <https://www.dqr.de/content/2322.php> (24.3.2018).

DQR (o.J.b): Der DQR. Online: <https://www.dqr.de/content/60.php> (24.3.2018).

- DQR (o.J.c): Qualifikationssuche. Online: <https://www.dqr.de/index.php> (24.3.2018).
- DQR (o.J.d): Was ist ein Qualifikationsrahmen? Online: <https://www.dqr.de/content/2258.php> (24.3.2018).
- DZHW (o.J.): ANKOM – Übergänge von der beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung. Online: <http://ankom.dzhw.eu/> (24.3.2018).
- Esser, F. H. (2014): Zwischen Autonomie und Integration: die neuen Anforderungen an durchlässige Bildungssysteme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BIBB Kongress 2014 – Karrieren mit Konzept. Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen. Bonn, 2-9.
- Euler, D. (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Gutachten zum Programm; Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 75. Bonn.
- Euler, D./Severing, E. (2016): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Modell einer studienintegrierenden Ausbildung.
- Fioretos, O./Falleti, T. G./Sheingate, A.(2016): Historical Institutionalism in Political Science. In: Fioretos, O./Falleti, T. G. et al. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Historical Institutionalism. 1-30.
- Frank, I./Heister, M./Walden, G. (2015): Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 166. Bonn.
- Frommberger, D. (2009): "Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen und Modelle und Kritik. In: bwp@, Profil 2, 1-18. Online: [https://www.bwpat.de/profil2/frommberger\\_profil2.shtml](https://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml) (24.3.2018).
- Gerholz, K. H./Gössling, B. (2016): Governance mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zwischen neuer Instrumentenlogik und tradierter Strukturlogik – Eine Dokumentenanalyse zur Entwicklung des beruflichen Bildungssystems. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-26. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe31/gerholz\\_goessling\\_bwpat31.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe31/gerholz_goessling_bwpat31.pdf) (12.12.2016).
- Graf, L. (2014): Growing in a Niche: Dual Study Programms Contribute to Change in Germany's Higher Education. In: WZB-Report, 33-36.
- Hanft, A. et al. (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2008): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit / zur Teilzeitausbildung.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2017): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium.

Hemkes et al. (2015): Bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen als Brücke zwischen Hochschule und Berufsbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 1, 27-31.

Hemkes, B. et al. (2016): Abschlussbericht DQR Bridge 5. bisher unveröffentlicht.

Hermstein, B./Berkemeyer, N./Manitius, V. (Hrsg.) (2016): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik. 1. Aufl. Weinheim, Basel.

Heublein, U. et al. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 2017, 1. Hannover.

Hofmann, S./König, M. (2017): AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn.

IG Metall (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. Frankfurt a. M..

IG Metall (2017): Eine gute Kombi – duales Studium und Gewerkschaft. Recht so! Wissenswertes für dual Studierende. Online: <https://www.igmetall.de/recht-so-wissenswertes-fuer-dual-studierende-25832.htm> (20.3.2018).

IHK-Berlin (o.J.): Wie weiter nach dem Studienausstieg? Online: [https://www.ihk-berlin.de/ausbildung/Infos\\_fuer\\_Azubis/Fuer\\_Schueler\\_und\\_Studenten/Studienabbrecher/2263262](https://www.ihk-berlin.de/ausbildung/Infos_fuer_Azubis/Fuer_Schueler_und_Studenten/Studienabbrecher/2263262) (20.3.2018).

Institut für Innovation und Technik (iit)/Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) (2014): Endbericht: Übergreifende Evaluation der Begabtenförderung des BMBF im Programmfeld „Berufliche Talente“.

Jahn, R.W./Birckner, M. (2014): Studienabbrecher: Über die Situation einer (noch)kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. In: Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell, H. 1,2.

Keller, R. (2013): Zur Praxis wissenssoziologischer Diskursanalysen. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, 27-68.

Krone, S./Ratermann-Busse, M. (2017): Qualitätskriterien für duale Studiengänge. In: IAQ-Standpunkt. Aktuelle Stellungnahmen aus dem Institut Arbeit und Qualifikation, H. 2.

Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium I.

Kultusministerkonferenz (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium II.

Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

- 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, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf) (15.12.2015).
- Lutz, G. (2015): Kooperationen der Lernorte in einem dualen Studienmodell des Holzbauhandwerks – Das Biberacher-Modell. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 1, 36-39.
- Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.) (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. 2. Aufl.. Dordrecht.
- Mahoney, J./Thelen, K. A. (2010): A Theory of Gradual Institutional Change. In: Mahoney, J./Thelen, K. A. (Hrsg.): *Explaining institutional change. Ambiguity, agency, and power*. Cambridge, 1-37.
- March, J. G./Olsen, J. P. (1989): *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.) (1995): *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt a. M..
- Münch, S. (2016): *Interpretative Policy-Analyse. Eine Einführung*. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Müskens, W./Eilers-Schoof, A. (2014): *Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.
- Nickel, S./Schulz, N. (2017): *Update 2017. Studieren ohne Abitur in Deutschland Überblick über aktuelle Entwicklungen*. 195. Aufl. CHE Arbeitspapier. Gütersloh.
- Oesch, D. (2016): *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen*. Dissertation. Research.
- Offene Hochschule (o.J.): *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Online: <https://offene-hochschulen.de/start/wettbewerb> (20.3.2018).
- Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.) (2013): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden.
- Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH (o.J.): *Die Offene Hochschule Niedersachsen*.
- Streeck, W./Thelen, K. A. (2005): Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In: Thelen, K. A./Streeck, W. (Hrsg.): *Beyond continuity. Institutional change in advanced political economies*. Oxford, New York, 3-39.
- Verdier, E. (2009): *European lifelong learning strategy and diversity of national devices : an interpretation in terms of public policy regimes*. The European Consortium for Political Research. 2009 General Conference in Potsdam (September 9-12th), Germany. Session "Policy Arenas and Dynamics of Welfare State Rescaling". Panel "Rescaling Educational



Policy in Europe: Discourse, Strategies, Reforms, and Outcomes”. Online: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00436545/document> (13.5.2018).

Wiesner, K.-M. (2015): Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule. Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, 19-22.

Wilbers, K. (2014): DQR-Niveau-5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements. Ein Weg zur Stärkung der Durchlässigkeit und Integration von hochschulischer Bildung und Berufsbildung. In: Berichte zur Wirtschaftspädagogik, H. 3.

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

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Erster Teil zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.

---

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

**Schlüsselwörter:** *Durchlässigkeit, institutioneller Wandel, Educational Governance,*

---

## Zitieren dieses Beitrages

Hemkes, B. (2018): Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf) (25.06.2018).

---

## Die Autorin



### BARBARA HEMKES

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

[hemkes@bibb.de](mailto:hemkes@bibb.de)

[www.bibb.de](http://www.bibb.de)