



Forschungsprojekt: Abschlussbericht

1.5.309 – Arbeitsbasierte Lernprogramme im tertiären Bildungsbereich – eine international vergleichende Analyse von Modellen und Funktionen (H-VET)

Ute Hippach-Schneider

Verena Schneider

Martina Krause (Projektsachbearbeitung und -assistenz)

Moritz Winterhager (Projektsachbearbeitung und -assistent)

Nicole von dem Bach (Auszubildende)



Laufzeit I/14 bis III/17
Bonn, November 2017

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Telefon: 0228/107-1630
E-Mail: [hippach-
schneider@bibb.de](mailto:hippach-schneider@bibb.de)
www.bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Inhaltsverzeichnis

Das Wichtigste in Kürze.....	3
1. Problemdarstellung.....	3
2. Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen	4
2.1 Qualitative Interpretation der internationalen Bildungsstatistik.....	4
2.2 Analyse des tertiären Bildungsbereichs	5
2.3 Fallstudien ausgewählter Programme.....	5
3. Methodische Vorgehensweise.....	7
3.1 Literaturoauswertung.....	7
3.2 Teilstandardisierte Interviews.....	7
3.3 MAXQDA- Auswertung.....	7
4. Ergebnisse	9
4.1 England.....	9
4.2 Irland.....	15
4.3 Österreich	20
4.4 Frankreich.....	24
4.5 Norwegen	28
4.6 Polen.....	31
4.7 Zusammenfassung.....	32
5. Zielerreichung	36
6. Ausblick und Transfer.....	36
Veröffentlichungen	38
Anhang/Literaturverzeichnis.....	39
Abkürzungsverzeichnis.....	41

Das Wichtigste in Kürze

In den sechs europäischen Vergleichsstaaten¹ des Projekts gibt es Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich, die mit dem Begriff einer „Verberuflichung“ zusammengefasst werden können.

Dabei beziehen sich diese Entwicklungen nicht auf die Einrichtung neuer Bildungseinrichtungen oder Governancestrukturen. Vielmehr findet eine neue Ausdifferenzierung auf der Ebene der Programme, der Einführung neuer Qualifikationen oder eines Upgradings von Institutionen statt.

1. Problemdarstellung

Für den Bereich der beruflichen Bildung ist die Vorbereitung des Übergangs in den Arbeitsmarkt im Vergleich zur allgemeinen oder akademischen Bildung ein systemimmanentes und identitätsbildendes Kriterium. Gleichgültig in welcher Form, ob als vollzeitschulische berufliche Ausbildung oder in einem Modell dualer Berufsbildung, ist der Fokus darauf gerichtet, unmittelbar nach dem Abschluss eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ausüben zu können. Dabei gibt es im internationalen Kontext eine breite Palette an Modellen. Auf der einen Seite stehen die Programme, die sehr eng auf spezifische betriebliche Tätigkeiten bezogen sind, auf der anderen Seite sind Programme zu finden, die eine breite berufliche Handlungsfähigkeit vermitteln und zusätzlich zu fachlichen, auch allgemeinbildende Inhalte enthalten.

Mit dem Begriff der „Employability“ gelangte eine besondere Dynamik hinsichtlich dieser Vorbereitungsfunktion in die hochschulische und akademische Debatte und zwischenzeitlich sind explizit berufsvorbereitende oder praxisorientierte Hochschulprogramme im tertiären Bildungsbereich weit verbreitet, und zwar über das grundsätzliche Verständnis der Bachelor- und Masterabschlüsse als „eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse“ hinaus.

Dies geschieht beispielsweise durch Pflichtpraktika oder einer dual strukturierten Gestaltung des Bildungsprogramms, die teilweise sogar zu Doppelqualifikationen führen etc. Dabei unterscheiden sich Ausgestaltung und Formalisierungsgrad der Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen und externen Partnern, wie Unternehmen oder auch der öffentlichen Verwaltung.

Diese Form der Expansion der beruflichen Bildung, bzw. eines ihrer Grundmerkmale in den Hochschulbereich steht der Wahrnehmung einer „Akademisierung“ entgegen, die häufig mit steigenden Absolventen- und Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich belegt wird. Dabei wird leicht übersehen, dass Tertiärbildung mehr als Hochschulbildung ist und die in einigen Ländern teilnehmerstarke berufliche Fort- und Höherqualifizierung statistisch nicht vollständig abgebildet wird (HIPACH-SCHNEIDER 2014; HIPACH-SCHNEIDER, SCHNEIDER et al. 2017).

Als Folge besteht die Gefahr, dass die Relevanz der beruflichen Höherqualifizierungsprogramme für die betroffenen nationalen Bildungssysteme übersehen wird. Diese Relevanz besteht insbesondere in der Möglichkeit zu einer Weiterentwicklung, Vertiefung und Spezialisierung von Fachkompetenzen nach dem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung sowie einer Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten in den universitären Bereich. Beide Funktionen der beruflichen Höherqualifizierung haben mittelbare Rückwirkung auf die Attraktivität beruflicher Erstausbildung, da sie Perspektiven zu unterschiedlichen und vielfältigen Bildungs- und Berufskarrieren eröffnen. So

¹ England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich, Polen

wurde beispielsweise in der Diskussion in Deutschland über die Erreichung des europäischen Benchmarks, dass 40 % der 30- bis 34-jährigen bis 2020 einen tertiären Bildungsabschluss haben sollen, nur auf eine Steigerung der Hochschulabschlüsse gesetzt. Eine Steigerung der beruflichen Fortbildungsabschlüsse, die auch Teil des Tertiärbereichs sind, war bislang kaum ein Thema.

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit die Übernahme von Charakteristika beruflicher Bildung in hochschulische und universitäre Programme zum Wachstum des Hochschulbereichs in Europa beigetragen hat. Diese Merkmale werden in der internationalen Statistik nicht sichtbar. So werden auch Modelle dualer Studiengänge nicht als berufliche Bildung, sondern als Hochschulbildung registriert. Dabei könnte eine größere Sichtbarkeit und ein verbessertes Verständnis von Hochschulbildung als berufliche oder berufsorientierte Bildung dabei helfen, das Stigma, das häufig der beruflichen Bildung im Sekundarbereich anhängt, zu verringern.

2. Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen

Das Ziel des Projekts ist berufliche Bildung im Tertiärbereich auf mehrfache Weise sichtbar zu machen.

2.1 Qualitative Interpretation der internationalen Bildungsstatistik

Tertiäre Bildung ist ein sehr heterogener Bildungsbereich. Häufig wird er verkürzt mit Hochschulbildung gleichgesetzt. Gleichzeitig werden die internationalen Bildungsdaten auf der Basis der sog. ISCED-Klassifikation (International Standard Classification of Education) erhoben, in der dem tertiären Bereich auch außerhochschulische Bildungsgänge zugeordnet werden.

Statistische Daten stellen für evidenzbasierte Bildungspolitik eine wichtige Entscheidungsgrundlage dar. Im Vordergrund stehen dabei zwar zunächst die jeweils nationalen Daten. Um internationale Entwicklungen zu analysieren und die Positionierung des eigenen Landes im internationalen Vergleich einordnen zu können, sind jedoch auch internationale Statistiken erforderlich. Für Europa handelt es sich insbesondere um die Daten von Eurostat (Statistisches Amt der Europäischen Union). Die Daten über den Bereich der tertiären Bildung sind relevant für die Frage nach einer zunehmenden Akademisierung vs. eines *vocational drifts* sowie für den europäischen Benchmark über den Anteil der 30- bis 34-jährigen mit einem entsprechenden Bildungsabschluss.

Nach der Revision der ISCED-Klassifikation und der Einführung der Version 2011 sind gegenüber der Vorgängerversion derzeit keine differenzierten Daten mehr verfügbar, aus denen sich der Anteil der beruflichen Programme im Tertiärbereich entnehmen lässt, denn es ist den einzelnen Staaten überlassen, ob sie solche differenzierenden Daten zur Verfügung stellen. Da dies sehr unterschiedlich gehandhabt wird, ist kein länderübergreifender Vergleich mehr möglich.

Umso wichtiger für die Sichtbarkeit beruflicher Bildung werden dadurch ergänzende qualitative Daten, die aufzeigen, dass und welche beruflichen oder berufsorientierten Bildungsprogramme im Tertiärbereich vorhanden sind, wie z. B. die berufliche Fortbildung in Österreich und Deutschland oder praxisorientierte Hochschulprogramme.

2.2 Analyse des tertiären Bildungsbereichs

Um das Verständnis darüber zu verbessern, welche Programme sich hinter den tertiären Statistiken verbergen, wurde im Rahmen des Projekts dieser Bildungsbereich dahingehend untersucht, welche Programme eine berufs- bzw. praxisorientierte Ausrichtung haben. Dabei kann es sich um Programme handeln, die betriebliche Lernphasen oder Pflichtpraktika vorsehen (sog. work-based learning², WBL), aber auch Programme, die berufliche Erfahrung voraussetzen und parallel zur Erwerbstätigkeit zu einer beruflichen Höherqualifizierung führen.

Die Fragestellungen der Länderanalysen sind:

- a. Welche Modelle von WBL bzw. beruflich höherqualifizierenden Bildungsprogramme finden sich im tertiären Bildungsbereich der Vergleichsländer England, Frankreich, Irland, Österreich, Polen und Norwegen?
- b. Wie sind diese Programme konzipiert und strukturiert hinsichtlich folgender Kriterien:
 - i. Strukturelle (organisatorische) und curriculare Verzahnung der Lernorte Hochschule/College und Betrieb.
 - ii. Rolle der Betriebe (Kooperationspartner von Bildungseinrichtungen, Vertragspartner der Studierenden).
 - iii. Praxisumfang.
 - iv. Organisation des Lernens im Betrieb, z. B. gibt es Leitlinien für Lernphasen?
 - v. Betreuung von Praxisphasen durch Hochschullehrer und betriebliches (Bildungs-) Personal.
- c. Welches sind die Funktionen dieser Bildungsprogramme im Bildungssystem?
- d. Welches sind die gemeinsamen Charakteristika der Programme, die dem Hochschulbereich zugerechnet werden?
- e. Wie unterscheiden sie sich von denen außerhalb des Hochschulbereichs?

Diese Analysen wurden für die Länder England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen durchgeführt (HIPACH-SCHNEIDER and SCHNEIDER 2016).

2.3 Fallstudien ausgewählter Programme

Ergänzend zu den Analysen der Systeme wurden zwölf Fallstudien durchgeführt. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Systemanalysen wurden pro Land zwei Programme ausgewählt. Zu diesen wurden von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern sowie jeweils nationalen Expertinnen und Experten vor Ort, persönliche Erfahrungen und Einschätzungen von unmittelbaren Akteuren ermittelt. Fünf verschiedene Perspektiven wurden mit einbezogen: Bildungseinrichtung/Lehrpersonal, Betrieb, Studierende, Politik und Forschung.

² WBL ist das Lernen im Rahmen von Programmen, in denen theoretisches Lernen verbunden wird mit der Beobachtung von Arbeitsprozessen an realen Arbeitsplätzen und deren Reflektion. Die praktischen Lernphasen können bezahlt oder unbezahlt sein. Sie können im Rahmen unterschiedlicher institutioneller Arrangements stattfinden, beispielsweise als formalisierte *Apprenticeships* oder Praktika von unterschiedlicher Dauer. Es werden jedoch nicht Programme dazugezählt, bei denen das praxisorientierte Lernen in Werkstätten, Workshops, Lernfirmen oder durch Simulation erfolgt. Insofern ist das Verständnis enger gefasst als in der Definition des Cedefop (2011). Glossary - Quality in Education and Training. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4106>.

Der theoretische Ansatz des Projekts knüpft an die Theorien von Trow (1973; 2000; 2005) über die Entwicklung von Hochschulsystemen und deren Einflüsse auf Bildungsinhalte an.

Grundlegende Theorien zur Bildungsexpansion im Hochschulbereich entwickelte Trow bereits in den 1970er Jahren. Er differenziert zwischen *elite*, *mass* und *universal higher education systems*. Ein System, in dem die Hälfte oder mehr der Bevölkerung in der relevanten Altersgruppe an der Hochschulbildung teilnimmt, beschreibt er als ein universales System der Hochschulbildung. In einem *mass higher education system* sind dies 16 bis 50 Prozent; Systeme mit einem Anteil unter 15 Prozent definiert er als ein Elitesystem. TROW argumentiert, dass sich der Charakter der Institutionen, die Curricula und die Pädagogik bei der Entwicklung von Elite- zu Massen- und zu universellen Hochschulsystemen verändern. So käme beispielsweise das Ziel von Elitesystemen, eine soziale Elite zu bilden, auch in den Curricula zum Ausdruck. Sie sind darauf gerichtet, Charakter und Einstellungen der Studierenden durch höchst strukturierte akademische Lernkonzepte zu prägen. Die Institutionen sind klein und homogen. Es gibt klare Grenzen zwischen der akademischen Gemeinschaft und der übrigen Gesellschaft. Im Gegensatz dazu ist das Ziel der Massenhochschulsysteme, ein größeres Segment der Bevölkerung auf eine breitere Palette von technischen und ökonomischen Führungspositionen vorzubereiten. Die Curricula sind modular und flexibler. Innerhalb der Bildungseinrichtungen gibt es eine größere Bandbreite an unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Lehrbereichen. Die Grenzen zwischen der akademischen Welt und der Gesellschaft sind offener und durchlässiger. Das Ziel universeller Systeme ist schließlich, die gesamte Bevölkerung auf den sozialen und technischen Wandel vorzubereiten. Die Grenzen zwischen formalem und informell erworbenem Wissen beginnen sich aufzulösen, ebenso die Trennung zwischen Bildungsinstitution und anderen Lernorten wie beispielsweise dem Arbeitsplatz. Trow betrachtete diese Typologisierung nicht als eine empirische Beschreibung realer Systeme, sondern als Idealtypen. Dies wird darin deutlich, dass er nicht ein völliges Verschwinden des vorangegangenen Systemtyps bei Erscheinen des nächsten voraussetzte. Seiner Auffassung nach führt die Entwicklung zu einer Mischung von Elementen (TROW 1973; 2000; 2005).

Diese Theorie entstand im Zusammenhang mit der Analyse von Folgen der Bildungsexpansion im Hochschulbereich und der Entwicklung der Kategorien von sog. „unified“ oder „binary“ geprägten Hochschulsystemen. Ein Hochschulsystem wird dann als „binary“ bezeichnet, wenn es aus zwei Hauptgruppen besteht. Häufig zeichnet sich die zweite Gruppe in einem binären System durch eine berufliche oder semi-professionelle Bildung aus, z. B. die Fachhochschulen in Deutschland. In einigen Fällen wie beispielsweise in Irland und Australien werden diese beruflichen Institutionen aufgewertet („upgrading“) und mit einem Universitätsstatus versehen, wodurch sich ein „unified system“ entwickelt.

Viele Hochschulsysteme enthalten eine Mischung von Bildungsinstitutionen, die sich hinsichtlich Prestige, Ressourcen und Selektivität hinsichtlich der Fachrichtungen und Fakultäten als auch der Studierenden unterscheiden. Ein Beispiel ist das amerikanische Hochschulsystem, das aus prestigeträchtige Forschungsuniversitäten und eine zweite Gruppe von privaten und öffentlichen vierjährigen Colleges und vielen zweijährigen Colleges besteht. Dieses System wird als „diversified“ bezeichnet.

Durch die Untersuchungen im Projekt wurde ein Beitrag dazu geleistet festzustellen, inwieweit Modelle des WBL und beruflicher Höherqualifizierung zu einer wachsenden Bedeutung von Elementen beruflicher Bildung im tertiären Bildungsbereich geführt haben, die sich nicht in neuen

Institutionen oder Governancestrukturen niedergeschlagen haben und somit sonst teilweise nicht sichtbar wären.

3. Methodische Vorgehensweise

3.1 Literaturlauswertung

Es wurde eine Dokumenten- und Literaturlauswertung über die gesamte Projektlaufzeit durchgeführt, ergänzt um einschlägige Sekundärdatenanalysen (z. B. hinsichtlich Teilnehmerquoten, Bildungsangeboten und Abschlussarten), s. Zwischenbericht 2015.

3.2 Teilstandardisierte Interviews

Im Rahmen der Fallstudien wurden leitfadengestützte Interviews mit Akteuren aus dem Bereich der Berufsbildung, der Hochschulbildung sowie der Politik geführt. Sie wurden als Expertinnen und Experten ihres jeweiligen Bildungssystems befragt, jedoch auch als Vertreterinnen und Vertreter bestimmter Interessengruppen, deren Rolle und Einschätzungen im Gestaltungs- und Entwicklungsprozess der Programme offengelegt werden sollen. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurden fünf unterschiedliche Akteursgruppen unterschieden, Ministerien, Studierende, Forscherinnen und Forscher, Bildungseinrichtungen und Betriebe. Bei den Interviews kamen jeweils passend zugeschnittene Leitfaden zur Anwendung. Insgesamt wurden 63 Interviews in den Ländern durchgeführt³.

3.3 MAXQDA- Auswertung

Für die wissenschaftliche Auswertung der Interviews im Forschungsprojekt „H-VET“ wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2014) angewandt. KUCKARTZ beschreibt hierbei ein Verfahren, welches bzgl. der Kategorienbildung und der Codierung mehrstufig (induktiv und deduktiv) ausgelegt ist. Diese Art der Inhaltsanalyse ist für das Forschungsprojekt H-VET ausgewählt worden, da sie einerseits die Möglichkeit bietet, im weiteren Verlauf der Auswertung basierend auf den Grundkategorien (entwickelt u. a. anhand des Interviewleitfadens) und den zu analysierenden Interviews neue Haupt- und Subkategorien zu bilden. Andererseits werden bei dieser Methodik die Aspekte in einem Interview fokussiert, die den Forschungsfragen entsprechen. D. h. die Methodik basiert darauf, dass nur Textstellen in den transkribierten Interviews codiert werden, die für die Forschungsfragen inhaltlich und sachlich relevant sind. Es wird hierbei also nicht ein hermeneutischer Ansatz verfolgt, was u. a. bedeuten würde, Textstellen auszulegen und zu deuten (KUCKARTZ, 2010, S. 77 ff.).

Alternativ zur Methode von KUCKARTZ wäre die Auswertungsmethode nach MAYRING in Frage gekommen. Bei dieser ist es jedoch notwendig, sich vorab zu entscheiden, nach welchen Regeln das Material analysiert wird und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um die Transkripte der Interviews zu codieren. Zudem wird nach MAYRING festgelegt, ob ein Vorgehen rein induktiv oder deduktiv ist (MAYRING 2008) S. 42 - 43).

³ 10 in England, 11 in Frankreich, 17 in Irland, 11 in Norwegen, 7 in Österreich und 7 in Polen

Konkreter Ablauf

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ beinhaltet einen Ablaufplan der sich in sechs Phasen unterteilt. An diesen Phasen orientierte sich das Projekt wie folgt:

Phase 1

Die Grundlage für die Entwicklung des Hauptcodestammbaums (sieben Hauptkategorien und 30 Subkategorien) waren die die Forschungsfragen, die fünf Interviewleitfäden, sowie wichtige zusätzliche Stichworte aus den Interviews.

Phase 2

Während dieser Phase wird das gesamte Material in einem ersten Durchlauf mit den Hauptkategorien codiert. Jedes einzelne Interview wird akribisch durchgegangen. Textstellen die thematisch nicht relevant sind, werden nicht codiert.

Phase 3 und 4

Nach der ersten Hauptcodierung wird zunächst anhand des Materials geprüft, ob weitere Subkategorien gebildet werden müssen. Die geschieht im Projektteam im Rahmen einer vorangehenden Einzelarbeit der Teammitglieder und dem danach stattfindenden Teammeeting, um die potenziellen Haupt- und Subkategorien zu besprechen und ggf. einzusortieren.

Phase 5

In einem zweiten Codierungsprozess wird anhand der neuen und verfeinerten Kategorien das Material ein zweites Mal durchgearbeitet.

Tabelle 1: Überblick über die untersuchten Bildungsprogramme

Austria	<ul style="list-style-type: none">- Dual bachelor study programme “Smart Engineering of Production Technologies and Processes”- Higher vocational qualification “Accountant Qualification”
England	<ul style="list-style-type: none">- Foundation Degree “Electrical and Electronic Engineering Programme”- Higher/Degree apprenticeship “WMG Applied Engineering Programme”
France	<ul style="list-style-type: none">- Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) „Gestion des Entreprises et des Administrations“ and Licence professionnelle (LP) „Chargé de Clientèle“- Brevet de Technicien Supérieur (BTS) „Banque“
Ireland	<ul style="list-style-type: none">- Advanced Certificate “Electrical Apprenticeship” (Further Education and Training)- Higher Certificate “Information Technology Support Programme” (Higher Education)
Norway	<ul style="list-style-type: none">- Bachelor Programme „Y-way“ „Electrical Power Engineering“- Programme at Technical College „Building and Construction“
Poland	<ul style="list-style-type: none">- State School of Higher Professional Education “Mechanical Engineering”- Two+one-year programme in Learning Centre of New Technology “Electronic and mechatronic”

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse des Projekts hinsichtlich der Sichtbarkeit beruflicher Bildung und berufs- bzw. praxisbezogener Hochschulbildung in der internationalen Bildungsstatistik wurden bereits u. a. im *Journal for Education and Training* sowie einem Sammelband veröffentlicht (HIPACH-SCHNEIDER 2017; HIPACH-SCHNEIDER, SCHNEIDER et al. 2017). Es wurde darauf hingewiesen, dass für die Nutzung dieser Daten als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen eine qualitativ-wissenschaftliche Unterfütterung notwendig ist, um Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Die Ergebnisse der Systemvergleiche wurden im Projektzwischenbericht von 2015 sowie im Wissenschaftlichen Diskussionspapier „Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen“ von 2016 (HIPACH-SCHNEIDER and SCHNEIDER 2016) veröffentlicht.

Über die Ergebnisse der Fallstudien ist mit dem Schwerpunkt auf die Bildungsinstitutionen, Betrieben und Studierenden ein weiteres Wissenschaftliches Diskussionspapier in Arbeit. Dort werden die Auswertungen der durchgeführten Interviews detailliert dargestellt werden.

An dieser Stelle wird daher ein zusammenfassender Überblick über die aktuellen bildungspolitischen Debatten im Bereich der tertiären Bildung in den Vergleichsländern – mit dem Fokus auf den Entwicklungen zum Zeitpunkt der Interviews – gegeben und mit den Interviews gespiegelt, die mit Vertreterinnen und Vertretern aus Ministerien oder öffentlicher Bildungsverwaltung sowie aus dem Forschungsbereich geführt worden sind.

4.1 England

In den beiden angelsächsischen Ländern des Vergleichs gibt es deutliche bildungspolitische Signale und konkrete Initiativen, im tertiären Bereich berufs- und praxisorientierte Bildungsprogramme zu stärken oder zu etablieren. Das beinhaltet insbesondere auch Modelle arbeitsbasierten Lernens in Form von *apprenticeships*.

Die tertiäre Bildung in England ist von zwei Entwicklungen geprägt. So ist einerseits der Anteil derjenigen mit einem akademischen Grad im internationalen Vergleich sehr hoch, um 11 % höher als im europäischen Durchschnitt und umfasst derzeit 50 % eines Jahrgangs. Andererseits gehen die Zahlen bei den beruflich-orientierten tertiären Abschlüssen auf der Ebene 5 des European Qualification Framework - EQF (z. B. HNC, HND, Foundation Degrees - FDs) stark zurück (WOLF, DOMINGUEZ-RAIG et al. 2016) und zwar sowohl in absoluten Zahlen als auch im Vergleich zur vorhergehenden Generation. Einige strukturelle Weichenstellungen der letzten Jahre lassen ein weiteres Anwachsen der höheren akademischen Abschlüsse erwarten.

Im Zentrum der Debatte um den Hochschulbereich steht deswegen die Frage nach der Sinnhaftigkeit sehr hoher Akademikerquoten, sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für die Studierenden, die häufig eine Schuldenlast aufbauen, insbesondere aufgrund der hohen Studiengebühren, die kaum zu tilgen sind. Der Zeitraum der Jobsuche nach dem Abschluss wird länger und die Chancen auf eine bildungsadäquate Beschäftigung geringer (WOLF, DOMINGUEZ-RAIG et al. 2016). Viele akademisch Graduierte arbeiten nachweislich in nicht adäquaten Jobs und für viele bedeutet der akademische Abschluss ein kaum höheres Einkommen als für nicht-Graduierte. Entscheidend dafür sind die Fachrichtung und die Bildungsinstitution. Es gibt Schätzungen, dass im Vereinigten Königreich 80 % der Studierenden ihre Schulden nie werden tilgen können. PARKER (2017) formuliert:

„...several factors suggest higher education could be heading slowly towards a tipping point“. Und: “Having larger numbers of people with a higher degree produces public benefits, including better health, better parenting, higher rates of volunteering and lower rates of incarceration. But all of this comes at a cost to the taxpayer and does little to correct an imbalance in skills entering the jobs market. Too many lawyers does not balance out a shortage in IT experts or agricultural scientists. [...]“. Ebenso sehen das WOLF et al. (WOLF, DOMINGUEZ-RAIG et al. 2016).

Ein zentrales Steuerungsinstrument ist die staatliche Finanzierung. Es gibt derzeit für die Hochschulen nur finanzielle Anreize, *Degree*-Programme mit einer maximalen Länge und maximalen Gebühren anzubieten (WOLF, DOMINGUEZ-RAIG et al. 2016). Das dürfte eine Sogwirkung für das Angebot dieser Programme ausüben und somit ein weiteres Wachstum der Graduiertenzahlen fördern. Es wird vermutet, dass Studierende, die eigentlich einen Kurzstudiengang oder einen praxisorientierteren bzw. berufsvorbereitenden Studiengang gewählt hätten, sich dann doch mangels Alternativen für ein Bachelorprogramm (*full degree*) entscheiden müssen. Dieser Effekt würde durch die derzeitigen Bestrebungen beschleunigt, bestehende Institutionen zu Universitäten zu entwickeln (WOLF u. a. 2016). Dies könnte zu einem aggressiveren Marketing führen, was bereits in anderen Systemen zu beobachten ist, z. B. in Australien. Zweijährige praxis- und berufsorientierte Bildungsgänge haben nur dann eine Chance, wenn sich das Finanzierungssystem ändert. Das derzeitige tertiäre Bildungssystem in England wird als „dysfunktional“ bezeichnet (WOLF, DOMINGUEZ-RAIG et al. 2016).

PARKER wiederum zieht aus seiner Analyse die Schlussfolgerung, dass insbesondere *Apprenticeships* im tertiären Bildungsbereich den Graben zwischen technischen Fertigkeiten, Beschäftigung und höherer Bildung schließen können.

Die Überwindung dieses Grabens steht in England seit mehreren Jahren auf der bildungspolitischen Agenda⁴. Der Beginn einer tiefgreifenden Veränderung des beruflich-tertiären Bereichs war die Einführung der zweijährigen *FDs* im Jahr 2001/2002. Verbunden mit Reformen der etablierten höheren beruflichen Abschlüsse *HNCs* (*Higher National Certificates*) und *HNDs* (*Higher National Diplomas*) führte dies nach Auffassung einiger Beobachterinnen und Beobachter insgesamt zu einer Schwächung dieses Bereichs (WOLF, DOMINGUEZ-RAIG et al. 2016). Die *FDs* wurden aufgrund der wachsenden Sorge eingeführt, dass im mittleren Qualifikationsbereich ein Defizit an erforderlichen Fachkräften entstehen könnte. Man hatte den Eindruck, dass die existierenden *HNCs* und *HNDs* die notwendige Verbindung zu den Arbeitgebern verloren hätten und dementsprechend von ihnen nicht mehr unterstützt würden (Department for Education and Skills (DfES) 2000; GALLACHER, INGRAM et al. 2009).

Im Jahr 2008 wurden die sog. *Higher Apprenticeships* ab Ebene 5 des EQF eingeführt. Diese können optional zu einem Hochschulabschluss (*FD* und höher) oder zu Abschlüssen aus dem Bereich der beruflichen Bildung führen, der in England Teil des Bereichs „*Further Education (FE)*“ ist.

Im Jahr 2013 folgten die *Degree Apprenticeships*. Sie sind auf den Hochschulbereich beschränkt und werden durch die Übernahme eines Drittels der Studiengebühren über die öffentliche Hand gefördert (vgl. HIPPAACH-SCHNEIDER u.a. 2016, S. 13f.).

⁴ Die Definition von *apprenticeship* im Vereinigten Königreich: Ein bezahlter Job mit Training, das zu einer Qualifikation führt mit einer Mindestdauer von zwölf Monaten, mindesten 30 Stunden Wochenarbeitszeit, 280 Stunden geführtes Lernen („guided learning“) im ersten Jahr, geregelt in einem Vertrag mit einem Arbeitgeber (CIPD 2016).

Degree Apprenticeships

In England gibt es in der Politik laut EN_M_2⁵ eine große Begeisterung für *Higher* und *Degree Apprenticeships*, aber zum Zeitpunkt der Interviews waren die Teilnehmerzahlen relativ gering. Diese Ausbildungsgänge sind allerdings – insbesondere bei den *Degree Apprenticeships* – teurer als *Apprenticeships* auf den unteren Bildungsniveaus, während gleichzeitig das staatliche Budget sehr begrenzt ist. EN_M_2 geht davon aus, dass die *Degree Apprenticeships* wesentlich einfacher umzusetzen sind, weil Hochschulen innerhalb kurzer Zeit ein Konzept entwickeln und den hochschulischen Teil anbieten können. Sie sind nicht den Zwängen des Berufsbildungssystems mit den *Awarding Bodies* unterworfen (EN_M_2).

EN_R befürchtet, dass durch die *Degree Apprenticeships* möglicherweise die Aufstiegsmöglichkeiten für die Lernenden abgeschnitten werden, die ihre Ausbildung auf einem niedrigen Level beginnen. Arbeitgeber könnten dazu tendieren, für höhere Level Auszubildende mit A-Level (direkte Hochschulzugangsberechtigung, vergleichbar zum Abitur) zu rekrutieren (EN_R). Zumindest in den beiden englischen Fallstudien des Projekts deutet sich bei den großen Arbeitgebern eine Präferenz zur Rekrutierung von A-Level-Absolventinnen und -Absolventen für die *Higher/Degree Apprenticeships* an.

Sowohl EN_M_2 als auch EN_M_1 merken an, dass in England viele Graduierte des MINT-Bereichs (STEM) später nicht einschlägig beschäftigt sind. Im Ingenieurbereich bleiben laut EN_M_1 die Absolventinnen und Absolventen der *Degree Apprenticeships* der Branche jedoch treu. Dies deckt sich mit den Erfahrungen des Arbeitgebers in der Fallstudie 2, der den *Degree Apprentices* eine wesentlich stärkere Firmenbindung attestiert als den regulären Universitätsabsolventinnen und -absolventen.

EN_M_1 sieht bei den *Degree Apprenticeships* keinen großen Unterschied zu den sog. Gesponserten Studierenden, denen der Arbeitgeber ein Teilzeitstudium finanziert. So studierten auch in den beiden untersuchten Studiengängen der Fallstudien jeweils Gesponserte Studierende und *Degree Apprentices* gemeinsam. Ein Unterschied zeigte sich allerdings beim betriebsinternen Umgang mit beiden Gruppen. Bei dem Arbeitgeber der englischen Fallstudie 2 wurden die *Degree Apprentices* auch wirklich als Lernende gesehen, speziell gefördert und auf ihre späteren Einsatzgebiete vorbereitet, während das bei den Gesponserten Studierenden des gleichen Arbeitgebers bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht der Fall war, wobei dies aber in der Zukunft geändert werden sollte.

Entwicklungen der letzten Jahre im Tertiärbereich

Das überaus komplexe System der beruflichen Bildung unterliegt seit vielen Jahren einem ständigen, politikgesteuerten Wandel. Zum Zeitpunkt der Interviews Ende 2015 befand es sich laut Aussagen aller drei Interviewpartner inmitten der bisher umfangreichsten Umstrukturierung überhaupt: „We have never had until now such a massive change in education and training within this country“ (EN_M_1, 01:01:10). Gleichzeitig findet wie oben beschrieben auch in England ein starker „academic drift“ statt, der nach Meinung von Interviewpartner EN_R teilweise durch akademische

⁵ Auf der politischen Ebene wurden Interviews mit einem Hochschulvertreter mit entsprechendem Forschungsschwerpunkt (EN_R), mit einem Behördenvertreter (EN_M_2) und einem Vertreter einer sektoralen Organisation (EN_M_1) geführt.

Anforderungen, aber auch sehr durch „the push of expansion of the higher education“ angetrieben wird (EN_R, 08:05).

In England gab es traditionell in einigen Sektoren mehrjährige Lehr-/Berufsausbildungen (*Apprenticeships*) mit einer klaren, festgelegten Weiterentwicklungsmöglichkeit (*progression route*): den HNCs in Teilzeit und den HNDs in Vollzeit. Die Dauer einer *Apprenticeship* betrug mindestens vier Jahre und diente auch dazu, eine berufliche Identität und Expertise zu entwickeln (EN_R). Dieses Modell wurde durch Interventionen der Regierung aufgebrochen und die Ausbildung in kleinere Abschnitte ohne Anschlussgarantie fragmentiert (EN_R). EN_R sieht die fehlende Anschlussgarantie für *Apprenticeships* als große Schwäche des Systems und als Indikator für die Qualitätsprobleme.

Durch die Einführung der FD wurden die HNCs und HNDs teilweise verdrängt (EN_R). Die FDs wurden sehr stark gefördert und zum “flavor of the month” (EN_M_1). Sie haben Universitäten ermöglicht, sich akademisch schwächere Bewerberinnen und Bewerber als neue Zielgruppe für den Undergraduate-Bereich zu erschließen (EN_R)⁶. Die englische Fallstudie 1 zeigt, dass seitens der Universität bei Arbeitgebern der Region offensiv für einen Wechsel von HNDs zu dem damals neu angebotenen FD geworben wurde. Viele Universitäten bieten nach Ansicht von Interviewpartner EN_M_1 inzwischen die FDs als ihre eigene Version der HNDs an.

Außerdem werden die HNCs and HNDs, eigentlich die traditionellen Aufstiegsrouten im beruflichen Bildungsbereich, auch durch Hochschulen angeboten. Der *Awarding Body*, der die Rechte an diesen Bildungsgängen besitzt, lässt Hochschulen unter einem Franchise-System eigene Versionen entwickeln. Diese können sich inhaltlich voneinander unterscheiden und stimmen auch nicht mit der im Qualifikationsrahmen erfassten beruflichen Version überein, die verbindlicher Teil einiger *Apprenticeships* auf höherer Ebene ist. Dadurch kann es zu Problemen bei der Anerkennung einer Ausbildung oder bei einem Wechsel des Bildungsträgers kommen (EN_M_1).

Viele Universitäten haben nach dem Stopp der finanziellen Förderung die FDs aus ihrem Angebot genommen oder lizensieren Further Education Colleges (*FE-Colleges*), die dann die Durchführung übernehmen (EN_R). So bietet auch die Universität aus Fallstudie 1 nur noch das untersuchte FD an; alle anderen FDs der Fakultät wurden an ein *FE-College* ausgelagert. Diese Besonderheit des englischen Systems nennt sich *Higher Education in Further Education*. Einige *FE-Colleges* haben auch selbst das Recht, Abschlüsse zu vergeben (*awarding power*) (EN_R) und bieten eigene FDs an. Hier müssen die Anschlussmöglichkeiten allerdings mit den Universitäten separat ausgehandelt werden und es gibt keine Garantie für einen Bachelor “top-up” (EN_R) oder auf volle Anerkennung.

Die Schwächung durch Unsicherheiten bei der Anschlussfähigkeit und Wertigkeit der beruflichen Qualifikationen fördern wie oben beschrieben die weitere Expansion der akademischen Programme. So streben laut EN_R Lernende, die früher die berufliche Vollzeitroute gewählt hätten, inzwischen einen Bachelor an.

⁶ Der Undergraduate-Bereich umfasst in England die Bachelor-Programme.

Reform des Apprenticeship systems

Schon vor der Einführung der *Degree Apprenticeships* wurde das vorhandene *Apprenticeship System* in den vergangenen Jahren mit dem Ziel reformiert, es insgesamt attraktiver zu machen und das System auszubauen. Das Thema nahm in den Ende 2015 geführten Interviews einen breiten Raum ein. Die Regierung hatte zudem das Ziel gesetzt, dass innerhalb von fünf Jahren bis 2020 drei Millionen Menschen eine *Apprenticeship* beginnen sollen (POWELL 2017).

Für die Betrachtung des tertiären Bildungsbereichs ist die Reform interessant, weil davon auch die *Higher Apprenticeships* mit beruflichen (Teil-) Abschlüssen betroffen sind. Die Reform des Apprenticeship-Systems ist Teil einer Reform des gesamten FE-Sektors. Diese befand sich zum Zeitpunkt der Interviews inmitten der Umsetzung. Allerdings kritisierten die interviewten Expertinnen und Experten das Vorgehen der Regierung stark. Ein 2013 beschlossener Umsetzungsplan für die Reform⁷ sah vor, dass unter Federführung von Gruppen von mindestens fünf Arbeitgebern erste Vorreiter-Standards (*trailblazer standards*) für neue Ausbildungsberufe entwickelt werden. Die Standards sollen nach und nach die erst seit September 2011 implementierten Ausbildungsrahmen (*Apprenticeship Frameworks*) ersetzen (EN_M_1). Die Standards müssen keine Qualifikationen (wie z. B. HNCs oder HNDs) mehr enthalten, dafür aber eine – in bis dahin völlig ungeklärter Form – End-Bewertung (*end assessment*). Sie umfassen nur zwei Seiten und enthalten keine Curricula: „content isn't part of the process“ (EN_M_2, 11:58). Es gibt für die Standards sehr wenige Vorgaben. Eine davon ist ein obligatorischer Anteil von mindestens 20 % für das Lernen außerhalb der Arbeit.

Nach Einschätzung von Interviewpartnern EN_M_2 sehen die Verantwortlichen im Ministerium die Durchführung von *Apprenticeships* als etwas, für das die Bildungsanbieter verantwortlich sind und nicht die Arbeitgeber. Letztere äußern mit den Standards quasi nur ihre Wünsche an die Bildungseinrichtungen, ohne selbst die Verantwortung übernehmen zu müssen. Durch die ständigen Reformen sind die Institutionen des FE-Sektors allerdings inzwischen „quite risk averse“ und warten bei Neuerungen deswegen lieber ab, wenn nicht klar ist, ob auch ein Markt vorhanden ist (EN_M_2).

EN_R stellt die Qualitätssicherung und die Steuerung (*governance*) des reformierten Systems infrage. So werde nicht überprüft, ob die Arbeitgeber in der Lage sind, die Ausbildung (*training*) und die Bewertung (*assessment*) durchzuführen (EN_R). Das Lernen scheint in der Arbeit bei der Entwicklung kaum eine Rolle zu spielen (EN_M_2), obwohl dies laut Vorgaben bis zu 80 % betragen kann. Auch sei die Qualitätssicherung des arbeitsbasierten Teils der Ausbildung zum Zeitpunkt des Interviews sehr unklar (EN_R). EN_R geht davon aus, dass es in der Umsetzung ein breites Spektrum an Praktiken geben werde, sowohl gute als auch schlechte.

Die neuen Standards können von einer Gruppe von Arbeitgebern ohne Rückhalt im gesamten Sektor entwickelt werden, was ihre Übertragbarkeit und somit ihren Wert für das Individuum schmälern könnte (EN_R). EN_M_2 kritisiert die Qualitätssicherung bei der Bewilligung der neuen Standards: „...quality control in terms of getting standards agreed isn't really, isn't really there. The emphasis is

⁸ Der Bereich *Further Education* in Irland umfasst neben der beruflichen Aus- und Weiterbildung u. a. auch Alphabetisierungskurse und *Community education*.

on getting as many standards as possible so we can reach the three million target“ (EN_M_2, 00:38:16.3).

Teil der Reform sind auch die Einführung einer Ausbildungsabgabe für Unternehmen (*apprenticeship levy*) und die Schaffung einer Qualitätssicherungsbehörde, dem *Institute for Apprenticeships* zum April 2017.

Zeitgleich zur Umgestaltung des *Apprenticeship systems* fanden in England zur Zeit der Interviews weitere Reformen mit Bezug auf den tertiären Berufsbildungsbereich Englands statt. So gab es eine Ausschreibung zur Schaffung von *National Colleges*, die hochwertige Bildungsprogramme in wichtigen Industriebereichen anbieten sollen. Keines der Konsortien mit Beteiligung bestehender *FE-colleges* war in dem Prozess erfolgreich, sodass zu Zeiten knapper Ressourcen vollkommen neue Institutionen geschaffen werden (EN_M_2). Für EN_M_2 zeigt das die fehlende Wertschätzung der Regierung für das Vorhandene. In den sogenannten *area reviews* werden außerdem die existierenden *FE-colleges* geprüft mit dem Ziel, die Anzahl der Anbieter in den jeweiligen Gebieten wesentlich zu verringern. Die verbleibenden Institutionen können zu *Institutes of Technology (IoTs)* werden (EN_M_2). Außerdem ist geplant, die Vielzahl der vorhandenen beruflichen Qualifikationen in 15 Berufsfeldern bzw. beruflichen Laufbahnen (*occupational routes*) zu bündeln.

EN_M_2 sieht die Reformen in der beruflichen Bildung als eine große Herausforderung: „So you're trying to increase quality, raise the skill levels and expand the numbers with a decreasing budget“ (EN_M_2, 06:22). Aus der Sicht von EN_R war die Umsetzung der Reform des *apprenticeship systems* „... very rapid to meet political goals, with little standing back and asking what we really want to achieve“ (II-00:02:56). Auch EN_M_1 kritisiert das Vorgehen der Regierung: „The trouble is they bring in a policy and a lot of the policies at the minute, a lot of the stuff we have been working on for years and years is going to be thrown away“ (08:40).

Fazit

In England haben Hochschulen und Institutionen der beruflichen Bildung sehr unterschiedliche Voraussetzungen – sowohl hinsichtlich der öffentlichen Finanzierung als auch in der Entwicklung ihres Angebots. Während die Hochschulen in der Regel problemlos neue Studienangebote wie z. B. die *Degree Apprenticeships* entwickeln und anbieten können, ist das System der beruflichen Bildung überaus komplex und befindet sich seit vielen Jahren in einem stetigen, stark politikgesteuerten Wandel.

Für die Einführung von *Apprenticeships* im Tertiärbereich bedeutet das, dass sich *Apprenticeships* mit enthaltenem Hochschulabschluss wahrscheinlich wesentlich leichter realisieren lassen. Zudem werden diese massiv gefördert und die Regierung macht sie damit zu einer attraktiven Alternative zu regulären Studiengängen und ggf. *Higher Apprenticeships* auf Level 5 EQF oder solchen mit beruflichen Abschlüssen – für Studierende und Arbeitgeber. Bisher sieht die Entwicklung so aus, dass es sich bei den *Apprenticeships* mit Hochschulabschluss eher um ein eigenständiges, elitäres Modell handelt, das nicht als Anschlussmöglichkeit für die Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung auf den unteren Ebenen fungiert. Dies könnte beruflich orientierte Hochschulprogramme auf Ebene 5 des EQF und das Berufsbildungssystem weiter schwächen. Auf der anderen Seite erleben dadurch möglicherweise mehr Arbeitgeber die Chancen, die sich aus einer aktiven Beteiligung an der Ausbildung von Fachkräften für ihre Unternehmen ergeben, was eine positive Auswirkung auf ihr Ausbildungsengagement auf allen Ebenen haben könnte.

Die Beschreibungen der Interviewpartner lassen auf einen starken Aktionismus beim Umsetzen der Reform des *Apprenticeship systems* schließen, bei dem der Fokus primär darauf ausgerichtet ist, das ambitionierte gesetzte Ziel von drei Millionen Ausbildungsplätzen bis 2020 zu erreichen. Die englische Regierung hat bei der Reform den Weg gewählt, nur die Arbeitgeber einzubeziehen und lässt somit wesentliche Akteure wie Berufsverbände, Bildungsinstitutionen und Gewerkschaften außen vor. Die Interviewpartner bezweifeln die Nachhaltigkeit der Maßnahmen und haben ihre Frustration darüber klar zum Ausdruck gebracht. Inwieweit sich die Reform auf die *Higher Apprenticeships* außerhalb des Hochschulbereichs auswirkt, bleibt abzuwarten.

4.2 Irland

Tertiäre Bildung findet in Irland sowohl im Hochschul- als auch Berufsbildungsbereich statt. Berufsbildung ist dabei ein Teil des *FE-Sektors*⁸, welcher auf den Ebenen 1 - 6 des irischen Qualifikationsrahmens (*National Framework of Qualifications NFQ*) angesiedelt ist, was den Ebenen 1 - 5 des EQF entspricht. In der Berufsbildung gibt es ein traditionelles duales System der Berufsausbildung (*Apprenticeship system*), das allerdings nur wenige Berufe und Sektoren umfasst. Diese Berufe sind auf der Ebene 6 des NFQ (Ebene 5 EQF) angesiedelt und werden somit im Projektkontext als ein Beispiel für arbeitsbasierte tertiäre Berufsbildung betrachtet. National werden sie als postsekundär eingestuft.

Im Hochschulbereich (*Higher Education, HE*) werden Qualifikationen auf den Ebenen 6 - 10 des NFQ (Ebenen 5 - 8 EQF) angeboten. Für das Projekt besonders interessant sind die *IoT*s, welche als die irischen „Fachhochschulen“ bezeichnet werden können und ihre Ursprünge in der beruflichen Bildung haben.

Die Bildungs- und Berufsbildungspolitik Irlands der letzten Jahre stand stark unter dem Eindruck der Wirtschaftskrise, die das Land ab 2008 schwer getroffen hat. Infolge der Krise stieg die Arbeitslosigkeit rapide an. Eines der Hauptanliegen der Regierung war es, die Menschen wieder in Arbeit zu bringen. Dazu wurden auch im Tertiärbereich neue Qualifizierungsmöglichkeiten mit Elementen arbeitsbasierten Lernens geschaffen, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über praktische Phasen in den direkten Kontakt mit Unternehmen zu bringen. So konnten z. B. über die Initiative *Springboard* (s. u.) arbeitslose Menschen Kurse mit einer Dauer von bis zu einem Jahr im Hochschulbereich (*HE*) belegen, die teilweise einen Anteil Lernen in der Arbeit beinhalteten.

Im Bildungs- und Berufsbildungssektor Irlands gab es umfassende Reformen, die auch zu einem Neuzuschnitt der institutionellen Landschaft führten. So wurde z. B. eine eigene Berufsbildungsbehörde (*SOLAS*) gegründet, die u. a. für die traditionellen dualen Ausbildungsberufe zuständig ist. Sie ist das Pendant zur *Higher Education Authority (HEA)*, die für die Finanzierung und politische Rahmensetzung im staatlichen irischen Hochschulbereich verantwortlich ist. Außerdem wurde mit *Quality and Qualifications Ireland (QQI)* durch einen Zusammenschluss mehrerer Institutionen eine einzige staatliche Behörde geschaffen, die in Irland die Abschlüsse in der beruflichen und teilweise in der hochschulischen Bildung vergibt.⁹

⁸ Der Bereich *Further Education* in Irland umfasst neben der beruflichen Aus- und Weiterbildung u. a. auch Alphabetisierungskurse und *Community education*.

⁹ Die staatlichen Universitäten und das *Dublin Institute of Technology* können ihre eigenen Abschlüsse vergeben. Durch eine neue Gesetzesvorlage soll dies in Zukunft auch anderen *Institutes of Technology* ermöglicht werden.

Inzwischen hat sich die wirtschaftliche Situation wieder gebessert, und in einigen Wirtschaftsbereichen wächst der Fachkräftebedarf. Anfang 2016 hat die irische Regierung ihre "National Skills Strategy 2025" veröffentlicht. Ein Fokus der Strategie liegt auf der Weiterentwicklung des FE-Bereichs, um ein „...more balanced portfolio of skills development opportunities across FET and HE sectors“ zu erreichen (DES 2016, S. 76). Berufsbildung soll nicht mehr nur als Durchgangsoption zur Hochschulbildung gesehen werden, sondern auch als ein eigenständiger Weg zum Fachkräftestatus (*skilled employment*) (ebd.). Gleichzeitig werden eine stärkere Integration und Kooperation sowie Partnerschaften zwischen beiden Sektoren angestrebt (ebd. S. 58).

Die Strategie misst arbeitsbasierten Lernformen einen hohen Stellenwert bei und sieht u. a. vor, die Zahl der dualen Ausbildungs- und der *Traineeship*plätze¹⁰ bis zum Jahr 2020 auf 50.000 zu erhöhen. Dieses Ziel wird mit dem Anfang 2017 veröffentlichten „Action Plan to expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland 2016-2020“ konkretisiert. Der Plan sieht vor, „to establish work-based learning as a core contributor to our growth as a society and economy“ (DES 2017, S. 3). Er reflektiert die bisherigen Erfahrungen und setzt den Rahmen für das weitere Vorgehen bis zum Jahr 2020.

Der Ausbau des dualen Ausbildungssystems wurde im Jahr 2014 beschlossen, um dieses auf mehr Berufe und auch auf höhere Ebenen des irischen NFQs auszuweiten. Dazu gab es in den Jahren 2015 und 2017 jeweils einen Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen für neue Ausbildungsberufe, die sich an Konsortien unter der Federführung von Arbeitgebern richteten. Bis August 2017 wurden basierend auf den eingegangenen Vorschlägen neun neue *Apprenticeships* auf den Ebenen 6 - 9 des NFQ (5 - 8 EQF) eingeführt, 24 weitere auf den Ebenen 5 - 9 des NFQ (4 - 7 EQF) befinden in der Entwicklung oder einer Vorstufe zur Entwicklung, vgl. SOLAS (2017).

Für die Begleitung und Steuerung des Prozesses der Ausweitung des Systems wurde das „*Apprenticeship Council*“ geschaffen, das sich – unter der Leitung eines Unternehmensvertreters – aus den relevanten Akteuren zusammensetzt, z. B. aus Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft, der Sozialparteien und staatlicher Institutionen im Berufsbildungs- und Hochschulbereich.

Entwicklungen im Hochschulbereich

Auch im Hochschulbereich Irlands gab es in den letzten Jahren weitreichende Reformen. So sollte die Anzahl der Hochschuleinrichtungen reduziert werden und den IoTs wurde die Möglichkeit gegeben, sich zusammenzuschließen und den Status als Technologische Universität (*Technological University*) anzustreben (IE_M_1)¹¹.

Aus Sicht der Interviewpartner IE_M_1 gibt es in Irland mehr als ausreichend Personen mit einem Bachelorabschluss, wohingegen die Zahl der Abschlüsse auf Ebene 6 des NFQ (Level 5 EQF) sinkt. In den Jahren bis 2006 lag der Fokus der Hochschulförderung primär auf der Forschung und es wurde davon ausgegangen, dass die Industrieproduktion aus Irland ausgelagert werden würde. Jetzt findet ein Umdenken statt und es wird versucht, die Hochschuleinrichtungen wieder zu einem stärkeren Engagement bei den Abschlüssen auf Ebene 6 des NFQ zu lenken. Dabei spielt der Prozess der

¹⁰ Traineeships sind arbeitsbasierte Programme auf den Ebenen 4 und 5 des irischen Qualifikationsrahmens (NFQ), die von den regionalen Education and Training Boards (ETBs) des Berufsbildungssektors in Kooperation mit Arbeitgebern entwickelt und angeboten werden.

¹¹ Es wurden Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von zwei staatlichen Institutionen geführt. Bei Interview IE_M_1 handelte es sich um ein Gruppeninterview mit drei Personen.

Umwandlung einiger *IoT*s zu *Technological Universities* eine wichtige Rolle, um gezielt Angebote auf Ebene 6 des NFQ sicher zu stellen (IE_M_1).

Der Ausbau der Zusammenarbeit der Hochschuleinrichtungen mit Unternehmen ist ein wichtiger Bestandteil des sog. Strategischen Dialogs (IE_M_1) zwischen der HEA und den Hochschuleinrichtungen, in dem über die zukünftige Schwerpunktsetzung der Zusammenarbeit beraten wird.

Die Initiative „Springboard“

Die Initiative „*Springboard*“ wird von den Interviewpartnern IE_M_1 in mehrfacher Hinsicht als ein Meilenstein gesehen.

Sie startete im Jahr 2011 mit Kursen im Hochschulbereich und wurde von der HEA koordiniert. Die Kurse wurden ausgeschrieben und über den *National Training Fund* finanziert, welcher vorwiegend aus einer Arbeitgeberabgabe gespeist wird. Ziel der Kurse war es, die arbeitssuchenden Menschen zum direkten Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu befähigen. Dazu wurden häufig Arbeitgeber in die Erstellung der Kursinhalte einbezogen und praktische Lernphasen im Unternehmen eingebaut. Im IKT-Bereich gab es zum Beispiel Vollzeitkurse von einem Jahr Dauer, die aus einem neunmonatigem Kurs an der Hochschuleinrichtung und einem dreimonatigen Praktikum bestanden und etwa ein Drittel eines regulären Hochschulabschlusses umfassten. Viele der Module der Kurse waren Teil des regulären Angebots der Hochschuleinrichtungen, aber es gab auch spezifische Zusatzmodule. Diese wurden von der Industrie genutzt, um ihre konkreten Anforderungen in die Kurse einzubringen: „*Springboard* is the vehicle for them to get that stuff on curriculum“ (IE_M_1_B, 00:26).

Etwa drei Viertel der *Springboard*-Absolventinnen und -Absolventen waren zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr arbeitssuchend. Für Gesprächspartner IE_M_1_A zeigt das die Wichtigkeit der direkten Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern und von praktischen Lernanteilen in der Arbeit. Dies ist noch nicht die Regel: „...we don't have a very strong tradition for example of industry and academia working together. This is something quite new we are encouraging (21:00, IE_M_1_B)“.

Im Rahmen von *Springboard* wurden das erste Mal auch private Hochschuleinrichtungen über die *HEA* gefördert, die sonst nur für die Finanzierung der staatlichen Hochschuleinrichtungen zuständig ist. Außerdem wurde durch die Initiative ein neues Modell geschaffen, das quantitativ ausgeweitet und auch in andere Kontexte übertragen werden könnte. Der Meinung der Interviewpartner IE_M_1 nach ist dies eine der wichtigsten Erkenntnisse auch aus Sicht des Ministeriums. Neu ist auch die enge Zusammenarbeit verschiedener Ministerien im Rahmen von *Springboard*. Möglicherweise trägt *Springboard* auch dazu bei, dass Arbeitgeber in Zukunft eher bereit sind, sich an den Kosten für Bildungsprogramme zu beteiligen. Die Interviewpartner könnten sich auch vorstellen, dass die positiven Erfahrungen mit *Springboard* und die neuen Kooperationen auch in die Planung für die neuen Ausbildungsberufe eingegangen sind (IE_M_1).

New Apprenticeships

Im Hinblick auf die neuen Ausbildungsberufe gehen alle Gesprächspartner ebenso wie in England auch hier davon aus, dass die Hochschuleinrichtungen mit eigenen Validierungsprozessen innerhalb kurzer Zeit neue Ausbildungsberufe anbieten könnten. Die Vision für das neue System von Gesprächspartner IE_M_1_A ist die Schaffung eines Kontinuums, sodass der Einstieg auf der Ebene 6

des NFQ (Ebene 5 EQF) erfolgt und die Ausbildung auf den höheren Ebenen weitergeführt werden könnte.

Früher gab es innerhalb des Ministeriums wenig Austausch zwischen den für berufliche und Hochschulbildung zuständigen Bereichen (IE_M_1). Aber der gesamte Prozess der Einführung neuer Ausbildungsberufe brachte massive Veränderungen auf der politischen Ebene mit sich: „...there has been a huge policy reshuffle as well... (34:33, IE_M_1_C)“. Der „Apprenticeship Council“ wurde gegründet und das Ministerium übernahm dabei eine verstärkte Aufsichtsrolle, die im traditionellen Ausbildungsbereich eigentlich von SOLAS ausgeübt wurde (IE_M_1). Die Ausschreibung für die neuen Ausbildungsberufe erfolgte gemeinsam durch SOLAS, QQI und HEA. Wegen der unterschiedlichen Interessen war dies ein schwieriger Prozess (IE_M_1).

Gesprächspartner IE_M_2 ist Mitglied des Apprenticeship Councils und berichtet über langwierige und schwierige Diskussionen über die Rollenverteilung der beteiligten Institutionen in dem bisherigen Prozess: „We’ve spent a huge amount of time over the last number of months in just trying to work through the roles of the agencies in terms of this (00:21:31)“. Die eingegangenen Vorschläge der Konsortien zeigen verschiedene Szenarien für die möglichen Rollenverteilungen in den neuen Ausbildungsberufen auf. Ein Teil der Konsortien wurde direkt von Arbeitgebern initiiert, bei anderen waren Bildungsinstitutionen die treibende Kraft. Auch die Detailfragen der Ausgestaltung unter Einbeziehung des Hochschulsektors in die neuen Ausbildungsberufe sind eine Herausforderung (IE_M_2).

Für IE_M_2 sind die neuen Ausbildungsberufe eine sehr interessante Diversifizierung des Lernens auf höheren Ebenen und eröffnen enorme Möglichkeiten für das Bildungssystem. Allerdings sieht IE_M_2 nicht, dass auf der politischen Ebene das Ausmaß dieser Möglichkeiten vollkommen erfasst wurde: „So I don’t think at a conceptual level the opportunities that this presented and the, the change this represented potentially for the education and training system was fully understood (27:49)“. Die politische Unterstützung war daher geringer als z. B. bei der Verabschiedung der Strategie für die Hochschulbildung.

Die hohe Anzahl der auf den Aufruf hin eingereichten Vorschläge im tertiären Bereich sorgte eher für eine Überraschung. Auch im *Apprenticeship Council* gibt es unterschiedliche Ansichten. Einige Mitglieder sehen die neuen Ausbildungsberufe immer noch eher als Ausweichmöglichkeit für Lernende, die eigentlich den traditionellen Hochschulsektor bevorzugt hätten. Aber: „...as opposed to being your last option, it might be your option of choice (00:27, IE_M_2)“. Aber IE_M_2 sieht hier auch eine Veränderung und Entwicklung in den entsprechenden Einschätzungen. Allerdings werden dadurch wesentliche Details jetzt erst parallel zur Entwicklung der neuen Ausbildungsberufe geklärt. So sind es im Augenblick laut IE_M_2 die Konsortien, die die Entwicklung vorantreiben, und der *Council* versucht Schritt zu halten.

Eine wesentliche Frage ist zum Beispiel, was es bedeutet, national gültige Standards für die neuen Ausbildungsberufe zu etablieren, wenn diese von verschiedenen Konsortien entwickelt werden. Auch die Sicherung der Nachhaltigkeit der Abschlüsse und der Umgang mit Veränderungen in den neuen Berufsfeldern müssen noch geklärt werden. Weiterhin werden Aspekte wie der Grad der Zentralisierung der Zuständigkeiten, die Finanzierung, die Bezeichnung und die Vergabe der Abschlüsse sowie die Vertragsgestaltung im *Apprenticeship Council* ausführlich diskutiert. Für die

Zukunft hofft IE_M_2 auf die Bereitstellung von ausreichend Ressourcen für den Prozess und auch für die Vermarktung der neuen Ausbildungsberufe.

Im traditionellen Ausbildungssystem wurden alle Berufe bei der Zuordnung zum NFQ als Gruppe auf Ebene 6 (Ebene 5 EQR) eingestuft, sollten aber später einer Validierung durch QQI unterzogen werden. In diesem Zusammenhang wurden von QQI Deskriptoren für berufliche Abschlüsse (*professional award-type descriptors*) auf den Ebenen 6 - 10 des NFQ (Ebenen 5 - 8 EQF) entwickelt. Diese Deskriptoren ermöglichen in Zukunft die Zuordnung – noch zu schaffender – höherer Abschlüsse der beruflichen Bildung in den NFQ. Konkret könnten diese neuen Deskriptoren für die Zuordnung der neuen Ausbildungsberufe auf höheren Ebenen genutzt werden, die nicht im Hochschulbereich angesiedelt sind (IE_M_2). Eine wichtige Rolle für diese beruflichen Deskriptoren sehen alle Interviewpartner in der Anerkennung von vorherigem Lernen.

Fazit

Mit den neuen Ausbildungsberufen im tertiären Bildungsbereich schafft die Regierung alternative Qualifizierungswege, um Menschen in Arbeit zu bringen und der Wirtschaft die notwendigen Fachkräfte zur Verfügung zu stellen. Wesentlich ist für sie dabei die Einbeziehung praktischer Erfahrungen, um die Verwertbarkeit der Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Außerdem soll auf diese Weise die Wirtschaft stärker an den Kosten der Qualifizierung beteiligt werden. Bei den bisher entwickelten oder in der Entwicklung befindlichen Ausbildungen dominieren deutlich die Angebote auf den höheren Ebenen des NFQ. Dies zeigt einen besonderen Bedarf in diesem Bereich des Bildungssystems, wobei davon auszugehen ist, dass die Modelle unter Einbeziehung von Hochschulinstitutionen am ehesten mit dem Modell der dualen Studiengänge in Deutschland vergleichbar wären.

Da die Institutionenlandschaft im Berufsbildungsbereich erst wenige Jahre vor den Interviews neu zugeschnitten wurde, fielen der Beginn der Entwicklung der neuen *Apprenticeships* und die Ende 2015 durchgeführten Interviews in eine Zeit, in der sich die neu geschaffenen, aber auch bestehenden Institutionen zueinander positionieren und neue Kooperationen aufbauen mussten. Dies führte einerseits zu hohen Reibungsverlusten, ermöglichte aber auch die Entwicklung einer Teilhaberschaft der einzelnen Institutionen.

Die irische Regierung setzt auf die Einbeziehung der wesentlichen Akteure und folgt somit einem auf Konsens ausgerichteten Ansatz bei der Weiterentwicklung des Systems. Gleichzeitig kommt der Wirtschaft in diesem Prozess eine wesentliche Rolle zu. Die Vorgehensweise ist auf die Schaffung national gültiger Qualifikationen und nachhaltiger Strukturen im Bildungssystem angelegt.

4.3 Österreich

Auch in Österreich wird seit den 1980er-Jahren über notwendige Veränderungen im universitären System debattiert. Grund und Auslöser waren insbesondere die Folgen der Bildungsexpansion sowie der damit verbundenen Erwartungshaltungen. (Ö_M_1f¹²). Damals wurde u. a. überlegt, aus den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) Fachhochschulen zu machen, was jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht erfolgt ist. Insbesondere gab es keine Einigung über den Status der bisherigen BHS-Lehrer.

Vergleichsweise spät wurden aufgrund eines Gesetzes von 1993 in Österreich dann die Fachhochschulen (FHs) eingeführt. Aus ihrem Bereich kommen seit einiger Zeit Stimmen, die das Promotionsrecht für die Fachhochschulen reklamieren, was jedoch seitens des Ministeriums eher kritisch gesehen wird (Ö_M_3¹³). Denn es soll eine klare Ausrichtung der Fachhochschulen auf akademisch-praktische Studiengänge aufrechterhalten und eine Auflösung dieses Profils vermieden werden. Für die staatliche Förderung sind denn auch „Arbeitsmarktdaten“ entscheidend. Eine gezielte staatliche Förderung von dualen Studiengängen wird nicht als notwendig angesehen, da die FHs aufgrund ihrer Nähe zur Wirtschaft den Bedarf an praxisorientierten Studiengängen abdecken (Ö_M_3). Grundsätzlich sei das Modell eines dualen Studiums aber ideal für die Fachhochschulen. In Österreich fehle es jedoch an großen Unternehmen, deren inhaltliches und finanzielles Engagement als ein wichtiger Faktor für die Einrichtung von dualen Studiengängen betrachtet wird. Tatsächlich haben sich in den letzten Jahren aber auch in Österreich vier duale Studiengänge im Bereich Elektrotechnik entwickelt. Insgesamt sind ca. die Hälfte der Fachhochschulprogramme berufsbegleitend und werden als ein sehr gutes Angebot für eine Weiterqualifizierung angesehen (Ö_M_3).

Bei der Einführung der Fachhochschulen war u. a. die Förderung der Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen ein Ziel, indem diese auch für beruflich Qualifizierte ohne Matura offen sein sollten. Es wurde zudem die Möglichkeit geschaffen, berufsbegleitende Studien und zielgruppenspezifische Studiengänge mit verkürzter Studienzeit anzubieten. Dies ist in den Bemerkungen zum Fachhochschulgesetz entsprechend formuliert, allerdings haben die Fachhochschulen davon kaum Gebrauch gemacht.

„Alle diese Öffnungsoptionen sind formal da, sie werden nur in Marginalbereichen ausgelebt aus unterschiedlichen Gründen, weil das, das Fachhochschulsystem in seiner Beginn-Phase unter einer starken Steuerung des Universitätssystems gestanden ist“ (Ö_M_1f). Der für die Akkreditierung zuständige Fachhochschulrat war mehrheitlich durch habilitierte Personen zu besetzen gewesen. Insgesamt wurde den Fachhochschulen seitens der Universitäten der akademische Standard in Frage gestellt, wodurch sie einen „academic drift“ vollzogen haben. Die gemeinsamen Qualitätssicherungsmechanismen mit den Universitäten haben den Handlungsspielraum weiter eingeschränkt.

„Die haben da kleine Universitäten gebaut und das ist einer der Gründe warum die nie groß aufgepoppt sind jetzt als offene Hochschulen. Und jetzt durch die Eingliederung in diese allgemeine

¹² Gruppeninterview mit Interviewpartner aus dem Forschungsbereich (f) sowie wirtschaftsnaher Organisation (w)

¹³ Interviewpartner aus dem Wissenschaftsministerium (BMWF)

Qualitätssicherungslogik mit den Universitäten gemeinsam, ist noch einmal quasi die Spanne enger gezogen worden“ (Ö_M_1f).

Die Fachhochschulen haben sich insofern nicht zu einem Anbieter einer Vielfalt von Bildungsprogrammen entwickelt.

„glaube ich, 46.000 FH Studierende, davon sind nur drei Prozent oder zwei- unter drei Prozent kommen aus dem dualen System“ (Ö_M_1f).

Andererseits sehen sich die Fachhochschulen ggü. den Universitäten als die „besseren“ Anbieter von berufsorientierten Studiengängen, die das „Ohr“ an der Wirtschaft haben.

Durch die begrenzte Aufnahmekapazität der Fachhochschulen entscheiden sie über die Aufnahme von Studierenden im Rahmen von Zulassungs- und Auswahlverfahren. Das ist in weiten Teilen der Universitätsstudiengänge anders.

„Und die Unis müssen jeden nehmen der eine Matura hat. Das stimmt auch nicht mehr ganz, es gibt mittlerweile auch Aufnahmeverfahren in den überlaufenden Studiengängen, in einigen wenigen aber nur.“ (Ö_M_1w).

Nach der Meinung eines Interviewpartners sieht man in Österreich die Chancen und Potentiale für die Entwicklung von Innovationen nicht unbedingt in einer engeren Verbindung zwischen Unternehmen und Hochschulen, sondern erwarte die entsprechenden Impulse aus den Hochschulen. Das Innovationspotential, das aus einer Kooperation mit den Unternehmen vergrößert und verstärkt werden kann, wird weitgehend nicht wahrgenommen:

“.....das ist unausgesprochen bei uns so, dass immer noch ein extrem hohes Vertrauen der Politik und auch der öffentlichen Wahrnehmung bei den tertiären Einrichtungen liegt und das ist glaube ich ein Boden, der es ganz schwierig macht so andere Studienprogramme irgendwie zu implementieren, wo vielleicht eher ein kollegiales verschränktes Miteinander dieser beiden Sphären zustande kommt, wo Personen Berufserfahrung hineinkommen, wo Betriebe auch ihre eigenen Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten im partnerschaftlichen Miteinander der tertiären Einrichtungen voll anbringen.“ (Ö_M_1, 119f).

„Die Rolle des - wo Wissen entsteht in einer Gesellschaft, das haben die Universitäten erfolgreich in Österreich an sich gezogen und von der Logik her sind es immer die Unis, und die Leute müssen das erst lernen und dann gehen sie hinaus und was nicht gelungen ist, ist klar zu machen, dass es verschiedene Quellen von neuem Wissen gibt“. (Ö_M_1, 115).

Die non-formale berufliche Fortbildung

Da ca. 60 % eines Jahrgangs in Österreich keine Matura erwirbt und der Anteil derjenigen ohne Reifeprüfung an Fachhochschulen lediglich ca. 2 % ausmacht¹⁴, ist nach Ansicht des Interviewpartners eine starke nicht hochschulische berufliche Tertiärbildung mit entsprechend anerkannten und geschätzten Programmen erforderlich (Ö_M_1, 134): „.....meine Hypothese ist ganz stark, dass der größte Teil des Publikums eben von einer zu definierenden höheren Berufsbildung außerhalb der Fachhochschulen kommen muss.“

¹⁴ (<http://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml>, accessed: 15.09.2017)

Einen politischen Handlungsbedarf dahingehend, die in Österreich als non-formale Bildung klassifizierte höhere Berufsbildung sichtbarer zu machen bzw. das Ansehen zu verbessern, wird allerdings seitens der politischen Ebene derzeit nicht gesehen. Insbesondere befördert durch die Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ), gibt es jedoch das Bestreben, die Reputation und Wertschätzung beruflicher Fort- und Weiterbildung im Vergleich zu Hochschulbildung zu steigern. Eine berufliche Karriere soll auch durch außerhochschulische Bildungsgängen möglich sein und den künftigen steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden können. Neben der Verbesserung der Durchlässigkeit von beruflicher zu akademischer Bildung, spielt gerade die Stärkung des beruflichen Bildungswegs eine wichtige Rolle. (Ö_M_1f).

Vor diesem Hintergrund wurde auf Initiative der WKÖ 2014 die „Berufsakademie“ etabliert. Dabei ist unter „Berufsakademie“ keine körperliche Einrichtung zu verstehen, sondern ist ein Überbegriff für berufsbegleitende Weiterbildungsangebote der beteiligten Organisationen.

Die Zielgruppe sind Berufstätige auf der mittleren Qualifikationsebene mit absolvierter Berufsbildung und mehrjähriger Berufserfahrung. Durch die gemeinsame Organisation und Konzeption der Berufsakademie von WKÖ, WIFI (Weiterbildungsakademie der WKÖ) und der FH Wien sowie der Wirtschaftskammer Wien (WKW) ist eine praxisbezogene und berufsbegleitende Ausbildung auf Hochschulniveau sichergestellt.

Angeboten werden zweisemestrige Lehrgänge und darauf aufbauend (zweisemestrige) Master-Programme. Die ersten Lehrgänge begannen im September 2014.

Derzeit gibt es Programme in den beiden Fachrichtungen Handel sowie Marketing und Verkauf. Die Studierenden sind Mitte bzw. Ende dreißig und haben entweder eine Lehre oder mittlere bzw. höhere Schule (zumeist im Handel/kaufmännischen Bereich) absolviert. Fast alle sind vollzeitbeschäftigt, rund 10 bis 15 % sind Selbstständige.

Um die Attraktivität der beruflichen Erstausbildung zu sichern war es „für uns [...] daher wichtig, diese Durchlässigkeit, Slogan „vom Lehrling bis zum Master“, diese Durchlässigkeit auch wirklich also im Sinne von einem Karrierepfaden anzubieten“ (Ö_M_1w).

Die Aktivitäten der Wirtschaftskammer, die berufliche Fortbildung wettbewerbsfähiger und attraktiver zu gestalten, geht bereits mehrere Jahre. So wurde vor ca. zehn Jahren begonnen, mit z. T. deutschen Fachhochschulen und Universitäten zweijährige Weiterbildungslehrgänge entwickelt, die mit einem akademischen Weiterbildungsgrad und dem Titel „Master of Science“ abschließen. Dieser Titel wird allerdings nicht als offizieller, formaler „Bologna-Abschluss“ anerkannt und hinsichtlich des Bildungsniveaus der Bachelorebene zugerechnet.

Eine erste Evaluation der Berufsakademie erfolgte im Jahr 2015. Sie zeigt eine große Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf ihre berufliche Weiterentwicklung aufgrund der Weiterqualifizierung (GRUBER, SCHMID et al. 2015). Die Studiengänge sind berufsbegleitend, teilweise sind die Unternehmen involviert, indem sie die Teilnahme fördern, jedoch gibt es auch Fälle, in denen die Unternehmen nicht von der Teilnahme ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Programmen wissen. Teilweise ist das Ziel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Vorbereitung auf eine Selbstständigkeit. Im Gegensatz zu den sog. grundständischen Bachelorstudiengängen, die grundsätzlich gebührenfrei sind, kosten diese zweijährigen Bildungsprogramme ca. 2.500 € pro Semester (Ö_M_1w). Fachhochschulen und Universitäten bieten derartige gebührenpflichtige Programme ebenfalls an. Die Dauer variiert zwischen zwei und vier Semestern.

Ursprünglich wurden mit der Entwicklung der Berufsakademie zwei Ziele verfolgt. Zum einen die Einführung eines *Bachelor Professional* als hybriden, d. h. akademisch-beruflichen Abschluss, zum anderen die „Konsolidierung“, der non-formalen Weiter- bzw. Erwachsenenbildung unter einem Dach, wodurch der Bereich der „tertiären Berufsbildung“ oder „höheren Berufsbildung“ sichtbarer würde und einen eindeutigen wiedererkennbaren Markennamen bekäme (Ö_M_1f). Zwischen diesen beiden Akademiesbereichen wären Regelungen für Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit entwickelt worden. Dieses ursprünglich angedachte zweiteilige Modell hätte aufgrund des offiziellen „Bologna-Bachelor“-Abschlusses den Vorteil einer Anschlussfähigkeit an hochschulische Masterstudiengänge gehabt und wäre somit ein beachtlicher Baustein für die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung gewesen, mit dem Potential, die Gleichwertigkeit der tradierten beruflichen und allgemeinbildenden bzw. akademischen Bildungswege zu verdeutlichen. Diskutiert wurde dieses umfassende Konzept im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe, es wurde von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschuleseite sehr kritisch aufgenommen und letztlich aufgrund eines Personalwechsels an der Spitze des zuständigen Ministeriums auf Eis gelegt.

Fazit

Tertiäre Bildung in Österreich bedeutet eine klare Trennung in zwei Bereiche. Berufsbildung und Hochschulbildung sind nach wie vor Parallelwelten. Es gibt eine geringe Zahl an beruflich Qualifizierten im Fachhochschulbereich und wenig duale Studiengänge.

Die Etablierung einer eindrücklichen Marke für berufliche Höherqualifizierungsprogramme, vergleichbar dem „Tertiär B“ Bereich der Schweiz wird seitens einiger Akteure, insbesondere der WKÖ, als eine wichtige Strategie zur Verbesserung der Attraktivität der beruflichen Bildung insgesamt gesehen, die eine Sogwirkung auf die berufliche Erstausbildung entfalten könnte (Ö_M_1f, 152).

Die zentrale Herausforderung für die Berufsbildung im tertiären Bereich ist die eine Akzeptanz der „Gleichwertigkeit“ zu erzeugen bzw. zu festigen.

Bezogen auf die Frage einer „Akademisierung“ versus einer „Verberuflichung“ ist die Einschätzung der Interviewpartner so, dass es beide Entwicklungen gibt. Die Entwicklungen, die mit den beiden Schlagworten verbalisiert werden, schließen sich nicht gegenseitig aus. So kann einerseits im Hinblick auf die Zahlen der Studierenden an Hochschulen und Fachhochschulen formal von einer „Akademisierung“ gesprochen werden, schaut man sich andererseits die Bildungsinhalte und Ausgestaltung der Programme an, kann man auch eine „Verberuflichung“ beobachten. Zusätzlich gibt es ein institutionelles „Upgrading“, z. B. im Bereich der Gesundheits- oder sozialen Berufe, deren Institutionen dem Hochschulbereich zugeordnet worden sind. Dieses „Upgrading“ ist sicherlich ein Signal für zunehmend steigende und komplexer werdende berufliche Anforderungen, aber gleichwohl stellen die Bildungsgänge nach wie vor eine berufliche Ausbildung dar. Der primär sichtbare Teil der Entwicklung ist aber eine „Akademisierung“. Es wird befürchtet, dass darüber die wichtige Säule der beruflichen Höherqualifizierung in Vergessenheit geraten könnte. Man befürchtet, dass die „Akademisierung“ „zu weit getrieben wird“ (Ö_M_1f, 190) und eine Sättigung am Arbeitsmarkt eintreten könnte.

4.4 Frankreich

Seit den 1960er Jahren erlebt Frankreich eine Bildungsexpansion im tertiären, ausschließlich hochschulischen Bildungsbereich. Dies wurde insbesondere als ein Weg zur Ankurbelung des Wirtschaftswachstums gesehen (VINCENS 1995). Allerdings sind die nachhaltigen Wachstumstreiber in besonderem Maße zweijährige praxisorientierte und berufsvorbereitende Kurzstudienprogramme, die zu den Abschlüssen *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS) und *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT) führen (GIRET 2011; HIPACH-SCHNEIDER and SCHNEIDER 2016). Beide Programme können in Form der *apprentissage*, d. h. schulisch-betrieblich absolviert werden. Insofern kann in Frankreich von einer Tendenz zur „Verberuflichung“ des tertiären Bildungsbereichs gesprochen werden.

Es gibt derzeit in Frankreich ebenso wie in anderen europäischen Staaten, z. B. Finnland, Norwegen, England und Irland, eine Tendenz zur Zusammenlegungen von Hochschuleinrichtungen, um im internationalen Wettbewerb stärker und sichtbarer zu werden. Dies bringe viel Unruhe in den Hochschulbereich (F_R_1)¹⁵. Nach der Einschätzung des Interviewpartners, werde dies auch Konsequenzen auf die Bildungsprogramme haben. Er erwartet Veränderungen im Hinblick auf eine Reduzierung des Angebots und der Standorte und dass durch die Zusammenlegung Kosten für Personal und Infrastruktur gesenkt werden.

Daneben gibt es aber auch in Frankreich eine Akademisierung durch ein *Upgrading* von Ausbildungsgängen, insbesondere in der Lehrerausbildung, die von einem Bachelor- in ein Masterstudiengang angehoben worden ist, andererseits aber auch längere Praxisphasen vorsieht (F_R_2)¹⁶. Insgesamt wertet er jedoch die Entwicklung als eine „Verberuflichung“ der tertiären Bildung.

Die Frage der Arbeitsmarktrelevanz nehme für die Bildungsprogramme stetig an Bedeutung zu. Es werde künftig kaum noch akzeptiert werden, wenn tertiäre oder gar akademische Bildungsgänge zu niedrigen Positionen der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt führen (F_R_1). So kommen Bildungsanbieter von tertiären Bildungsprogrammen¹⁷, in den Genuss eines finanziellen Zuschusses aus dem Topf der Berufsbildungssteuer, die 0,25 bis 1,5 % der jährlichen Personalkosten eines Betriebes darstellen. Durch diese zusätzliche Förderung können sie bessere Studienbedingungen im Vergleich zu allgemeinen hochschulischen Bildungsgängen anbieten (GIRET 2011 S. 248). Ein gravierender Unterschied zum Finanzierungsmodell in England.

Die Interviewpartner aus den Bereichen Politik und Forschung betonen den hohen Stellenwert der Kurzstudiengänge für die Bildungslandschaft in Frankreich. Nach einer Kürzung der Programme für das berufliche *Baccalauréat professionnel* (BacPro) von vier auf drei Jahre, haben die tertiären Kurzstudiengänge BTS und DUT vor allem die bildungspolitische Funktion, die Bac Pro-Absolventinnen und -Absolventen aufzunehmen und auf ein akademisches Studium vorzubereiten. Ohne diese Programme wären sie für ein akademisches Studium nicht ausreichend vorbereitet (F_M¹⁸, F_R_1).

¹⁵ Interviewpartner ist Senior Researcher im Bildungsbereich und Leiter eines Forschungsinstituts.

¹⁶ Interviewpartner ist Senior Researcher im Bereich Berufliche Bildung/Arbeitsmarkt

¹⁷ Das sind Universitäten, Hochschulen aber auch Sekundarschulen, die berufsorientierte Bildungsprogramme anbieten.

¹⁸ Interviewpartner aus dem *Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*

Beide Programme sind auf demselben Niveau in der ISCED-2011 Klassifikation sowie dem nationalen Qualifikationsrahmen (Niveau III) eingeordnet. Die zentralen Unterschiede werden darin gesehen, dass DUT an Hochschulen, BTS insbesondere an Sekundarschulen angeboten werden und dass die BTS fachspezifischer und praxisorientierter sind als die DUT. Trotz der Einordnung auf denselben Qualifikationsniveau, wird das DUT als anspruchsvoller angesehen (F_M, F_R_1), was sich auch darin niederschlägt, dass vor allem Schulabsolventinnen und -absolventen mit einer allgemeinen (Baccalauréat général - BacGen) oder technischen Hochschulzugangsberechtigung (Baccalauréat technologique - BacTec) diese Programme wählen und zu einem sehr hohen Anteil das einjährige *Licence professionnelle*-Programm (LP) anhängen, das zu einem beruflichen Bachelorabschluss führt. Dagegen würden ca. 2/5 der BTS-Absolventinnen und -Absolventen nach dem Abschluss in den Arbeitsmarkt wechseln. Problematisch sei, dass es zu wenig BTS-Plätze für eine steigende Nachfrage nach diesem Übergang von sekundärer in tertiäre Bildung gebe (F_M). Eine Evaluation der BTS-Programme sei schwierig, da derzeit keine Daten über den Verbleib nach zwei bis drei Jahren nach dem Abschluss zur Verfügung stehen. Aber gerade die Praxisorientierung der BTS und der Transfer in den Arbeitsmarkt sei die zweite zentrale Funktion der BTS, neben der Hinführung der BacPro-Absolventinnen und -Absolventen auf ein akademisches Studium.

Die Rolle der Betriebe im Prozess der Curriculumsentwicklung

Grundsätzlich setzt die Entwicklung eines neuen berufsorientierten Kurses in den BTS, DUT und LP-Programmen eine Partnerschaft zwischen Arbeitgebern auf regionaler bzw. lokaler Ebene voraus (GIRET 2011, S. 247). So sind die Arbeitgeber auch in den für die Entwicklung der Curricula zuständigen Kommissionen vertreten. Jedem neuen Bildungsgang muss theoretisch ein spezifischer, nachweisbarer Bedarf zugrunde liegen.

Nach Ansicht eines Interviewpartners, der langjährige Erfahrung im Bereich Bildungs- und Arbeitsmarktforschung hat sowie mehrere Jahre Mitglied einer CPC (*Commissions Professionnelles Consultatives*) war, besteht jedoch ein zentrales Problem darin, dass dort nicht individuelle fachliche Expertinnen und Experten vertreten sind, sondern Verbandsvertreter oder Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen (F_R_3). Dadurch können seiner Auffassung nach große Diskrepanzen zwischen realen Bedarfen und den Curricula entstehen. Tatsächlich liege die Verantwortung für die konkrete Curriculumsentwicklung bei den nationalen Bildungsinspektoren, die enge Beziehungen zu den Bildungseinrichtungen haben und häufig die Interessen und Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer übernehmen. Seiner Auffassung nach müsste die Rolle der fachlichen Expertinnen und Experten in der Curriculumsentwicklung gestärkt werden.

Die Regelung der Dauer von Praktika liegt nicht in der Zuständigkeit der Kommissionen, sondern sie werden national einheitlich für die Bildungsprogramme festgelegt. Für die *Apprentissages* dagegen haben die Bildungszentren, die die Anbieter für die *Apprentissages* sind, Freiräume zur Gestaltung des Wechsels der Lernorte.

Die Flexibilität bzw. die Freiräume der Bildungseinrichtungen, wie sie die Programme umsetzen, variiert je nach Programm. Sie ist für die LP-Programme im Vergleich zu BTS oder DUT recht groß. Es kann dadurch stärker auf die regionalen Bedarfe und Nachfragen der Betriebe Rücksicht genommen werden. Dies habe allerdings auch zu einer großen Vielfalt von Programmen geführt, die teilweise sogar spezifisch auf die Bedarfe eines einzelnen Unternehmens ausgerichtet (F_R_3) gewesen seien. Im Rahmen einer staatlichen Regulierung sei die Zahl der Programme deshalb reduziert worden.

Qualität, betriebliche Organisation

Für das System der *Apprentissages* im tertiären Bildungsbereich gibt es keine landesweite, einheitliche Regelung hinsichtlich ihrer Ausgestaltung. Sie variiert zwischen den Regionen, von denen jede ihre eigene Politik hat, abhängig von der wirtschaftlichen Situation und dem Nutzen für den jeweiligen Arbeitsmarkt (F_R_3). Immer stärker rückt die Frage der Finanzierung in den Vordergrund. Die Regionen wollen die Unternehmen stärker in die Pflicht nehmen (F_R_3). Bislang finanzieren sie die Ausbildungszentren oder die Bildungseinrichtungen, die *Apprentissages* anbieten.

F_R_3 hebt die Frage der Qualität der betrieblichen Ausbildung als drängendes Thema hervor. Es gäbe keine wirkliche Qualitätssicherung für den betrieblichen Teil der *Apprentissages*, niemand habe einen substantiellen und systematischen Einblick in die Gestaltung der Lernprozesse in den Betrieben, auch nicht die Regionen. Es ist für sie nicht möglich sicherzustellen, dass die Ausbildung gemäß aller Regelungen und Anforderungen erfolgt. Dies gelte insbesondere für Sektoren, die bislang keine oder kaum Erfahrungen mit *Apprentissages* haben.

Die betrieblichen Tutorinnen und Tutoren haben auch keine formalen Verpflichtungen zu erfüllen und würde häufig vom Unternehmen allein gelassen. Er sieht einen eklatanten Mangel an einer einheitlichen Koordination.

Angebot der Betriebe

Durch Erleichterungen im Bereich der Sozialversicherungs- oder Steuerpflicht wird versucht, die Bereitschaft der Betriebe, Ausbildungsplätze anzubieten, zu erhöhen. Deren Fokus liege bei dieser Entscheidung jedoch auf wirtschaftlichem Nutzen, nicht auf einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung gegenüber jungen Menschen. Insgesamt sähen die Unternehmen die Auszubildenden mehr als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und nicht als Lernende (F_R_3).

Die Bereitschaft der Betriebe, Praktikums- oder verstärkt *Apprentissage*plätze anzubieten, variiert nicht nur zwischen den Regionen, sondern auch zwischen den verschiedenen Programmen. Sehr schwierig ist die Situation für die BTS-Studentinnen und -Studenten im Hinblick auf die *Apprentissages*. Dies ist aus allen Interviews zu entnehmen. Etwas leichter haben es die DUT-Studentinnen und -Studenten, vergleichsweise am besten ist die Situation bei den LP-Programmen. Als Gründe werden genannt, dass hier die Betriebe den stärksten wirtschaftlichen Nutzen sehen, die Studierenden ausreichende Reife haben, motiviert sind und auch fachlich bereits gut in die Arbeitsprozesse eingebunden werden können. Für die Betriebe seien die LP-*Apprentissages* ein Rekrutierungsinstrument, in dem gleichzeitig bereits die betriebliche Integration erfolgt (F_EI_CS1_1, _2¹⁹). Je höher das Niveau des Bildungsprogramms, desto stärker werden die *Apprentissages* als Rekrutierungsinstrument eingesetzt und weniger als eine Form der Bildung wahrgenommen (F_R_1). Daher hätten die Betriebe nach einer *Apprentissage* kein Interesse daran, dass die Studentin oder der Student weiterstudiert, was bei einem LP-programm seltener ist als bei einem DUT oder auch einem BTS. Je besser die Kenntnisse der Betriebe von den Inhalten der Bildungsprogramme ist, desto eher seien sie bereit Ausbildungs- oder Praktikumsplätze anzubieten. Diese Bereitschaft sei am höchsten, wenn sie bei der Entwicklung involviert seien. Aus Sicht des Interviewpartners aus einer Bildungseinrichtung müsse eine gemeinsame Curriculumsentwicklung verstärkt werden.

¹⁹ Interview mit Vertretern zweier Betriebe

Apprentissages – ein bildungspolitisches Paradox

In mehreren Interviews wird auf das Paradox hingewiesen, das zwischen der bildungspolitischen Zielsetzung der Einführung und Stärkung der *Apprentissages* und der betrieblichen Umsetzung entstanden ist (F_R_3, F_R_2, F_EI_CS1_1). Ursprünglich wurde das Modell der *Apprentissages* für die Sekundarbildung entwickelt, mit dem Ziel Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Schichten, die einen besonderen Förderbedarf haben, eine Bildungsperspektive zu eröffnen. Sie wurden 1987 auch im tertiären Bildungsbereich zugelassen, sind jedoch erst seit 1995 tatsächlich etabliert. Allerdings ist die Öffnung der einzelnen tertiären Bildungsprogramme für *Apprentissage* unterschiedlich ausgeprägt. So gibt es alle LP-Kurse in Form von *Apprentissage*, DUT-Kurse und BTS-Kurse teilweise, und lediglich zwei im Bereich allgemeiner Bachelor (F_EI_CS1_1, _2). Es wurden auch Beratungsstellen an Hochschulen eingerichtet, die gezielt *Apprentissages* u. a. durch Kooperationen mit Betrieben fördern sollen (F_EI_CS1_1, _2). Dadurch sollen auch zunehmend Masterstudiengänge für *Apprentissages* geöffnet werden. Dabei ist es einfacher mit großen oder größeren Unternehmen zu arbeiten sowie mit solchen, bestimmter Sektoren wie z. B. im Bereich Ingenieurwissenschaften.

Zwischenzeitlich werden 32,5 % aller *Apprentissages* im tertiären Bildungsbereich durchgeführt (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) 2016) und insbesondere gute Schülerinnen und Schüler werden von den Unternehmen ausgewählt, was der eigentlichen Intention nicht mehr entspricht. So habe die Einführung der *Apprentissages* im tertiären Bildungsbereich zwar einen positiven Effekt auf das Modell der betrieblichen Ausbildung insgesamt gehabt, da jedoch die Betriebe die Programme des tertiären Bereichs bevorzugen, setze dies das Angebot im Sekundarbereich zusätzlich unter Druck. Gleichzeitig bedeute das, dass der Nachweis des Nutzens von *Apprentissages* für den Übergang auf den Arbeitsmarkt schwieriger werde (F_R_2), da der Übergang auf den Arbeitsmarkt für diese Gruppe der Lernenden und generell aus dem tertiären Bildungsbereich ohnehin einfacher ist. Überspitzt heißt das, dass aus einem Instrument für benachteiligte Jugendliche eines für leistungsstarke Studierende wurde. Das System der betrieblichen Bildung sei sehr selektiv (F_R_1).

Im Zentrum der kommenden Debatten um die *Apprentissages* sehen F_R_2 und F_R_3 deshalb die Frage nach ihrem Nutzen für den Übergang auf den Arbeitsmarkt sowie die Frage nach der Finanzierung, insbesondere im Hinblick auf die Subventionierung der Unternehmen beim zur Verfügung stellen von *Apprentissage*plätzen (s. auch GIRET 2011). Aber auch die sehr grundsätzlichen Fragen nach der Entwicklung der Universitäten und ihrer Rolle im Bildungssystem im Hinblick auf den Prozess einer „Verberuflichung“ seien Gegenstand aktueller Debatten (F_R_2).

„Work-based learning“ als Begriff

Der Begriff sei in Frankreich nicht wirklich etabliert und bekannt (F_R_2). Eher wird von „Professionalisierung“ gesprochen, was jedoch vieldeutig sei. Seiner Erfahrung nach seien die Meinungen dazu teilweise widersprüchlich. Einerseits befürworteten teilweise Unternehmen eine stärkere berufliche Orientierung der tertiären Bildungsprogramme, die Arbeitgeberorganisationen (z. B. MEDEF) dagegen weniger. Die Vereinigung der Präsidentinnen und Präsidenten der Universitäten würden eine solche Entwicklung ebenfalls befürworten, da sie mit anderen Hochschuleinrichtungen hinsichtlich der Effekte der berufsorientierten Programme auf den Übergang auf und die Integration in den Arbeitsmarkt in Konkurrenz stehen, die sich in einem Ranking niederschlagen. Seiner Auffassung nach sei das der Versuch, eine kurzfristige Lösung für die verhältnismäßig hohe Jugendarbeitslosenquote in Frankreich zu finden.

Fazit

Berufsvorbereitende oder berufsorientierte Programme haben in Frankreich im Hochschulbereich seit den 1970er Jahren eine wachsende Bedeutung. Der künftige Ausbau ist insbesondere mit den Fragen nach der Finanzierung, der finanziellen und inhaltlichen Beteiligung der Betriebe sowie der Analyse nach dem Nutzen von *Apprentissage* für den Übergang von Bildung zum Arbeitsmarkt verbunden. Sie sind die zentralen Themen der aktuellen Debatten. Es gibt eine klare Unterscheidung zwischen sekundärer und tertiärer berufsorientierter Bildung in Frankreich hinsichtlich Wertschätzung und Attraktivität. Tertiäre berufsorientierte Bildung, insbesondere in Form der *Apprentisages* ist selektiv und bei den Studierenden als der beste Weg für einen Übergang in den Arbeitsmarkt anerkannt, während die berufliche Bildung im Sekundarbereich als Bildungsgang zweiter Wahl gilt (GIRET 2011, S. 246).

4.5 Norwegen

Der tertiäre Bildungsbereich in Norwegen ist gekennzeichnet durch ein binäres Hochschulsystem mit Universitäten und *University Colleges* sowie daneben den Beruflichen *Colleges (Fagskole)*²⁰. Formen von curricular verzahnten dualen Studiengängen oder Bildungsprogrammen auf Bachelorebene sind beschränkt auf spezifische Bereiche, beispielsweise den Pflegebereich sowie der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern für Kindergärten in den *University Colleges*. In einigen Studiengängen sind Pflichtpraktika vorgesehen, überwiegend jedoch sind Praktika freiwillig. Zunehmend werden die Bachelor- und Masterarbeiten, z. B. im Bereich Ingenieurwissenschaften jedoch über praxis- bzw. betriebsbezogene Problemstellungen geschrieben (NO_M²¹).

Darüber hinaus gibt es seit 2003 verkürzte Masterstudiengänge für Studierende (sog. *experience-based programmes*) mit mindesten zweijähriger einschlägiger Berufserfahrung. Hier wird teilweise eine gleichzeitige Berufstätigkeit vorausgesetzt und es werden betriebsbezogene Projekte bearbeitet (NO_M). Für diese Studiengänge können die Hochschulen Gebühren verlangen, sie unterscheiden sich auch insofern von den klassischen Masterstudiengängen.

In der Folge des *White Paper „Education Strategy“* von 2009 wurden die Hochschulen zudem verpflichtet, Ausschüsse mit Vertreterinnen und Vertretern der Industrie einzurichten. Einige funktionieren gut, andere weniger (NO_M). Die Frage der Beschäftigungsfähigkeit spielt in der Hochschulpolitik insgesamt eine große Rolle (NO_M).

Im Zentrum der Hochschulpolitik der letzten Jahre stand der Zusammenschluss von *University Colleges* und auch Universitäten, die Einrichtungen wurden als zu klein und zu stark fragmentiert wahrgenommen (NO_F²²).

„And the government is putting quite a big pressure on the institutions.“ (NO_F, 10).

Aus Sicht des Ministeriums war diese Entwicklung Teil einer Strategie zur Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung. Ein Aspekt dabei war auch der internationale Wettbewerb um Studierende und Forscherinnen und Forscher (NO_F). Diese Zusammenlegung führe zwar teilweise zu einer Reduktion von Programmen an einigen Standorten, aber andererseits zu einer verbesserten Qualität (NO_M). Allerdings könne man erst in ein paar Jahren die tatsächlichen Effekte analysieren. Andererseits wird befürchtet, dass es zur Ausbildung von fachlichen Schwerpunktstandorten kommt und die Verbindung zur Region und ihrem Arbeitsmarkt darunter leiden könnte (NO_F). Diese

²⁰ Die berufliche Weiterbildung, z. B. die Lehrgänge für den Erwerb des Meisterbriefs sind nicht Teil des Bildungssystems.

²¹ Interviewpartner aus dem Ministerium für Bildung und Forschung

²² Interviewpartner aus einem nationalen Bildungsforschungsinstitut

Tendenz zur Konzentration wird in den nächsten Jahren auch die *Vocational Colleges* betreffen (NO_F).

Einen innovativen Ansatz gibt es seit 2002 modellhaft insbesondere in einigen ingenieurwissenschaftlichen Bachelorprogrammen. Der übliche Bildungsweg in den Hochschulbereich verläuft über einen entsprechenden allgemeinbildenden Sekundarabschluss oder einen berufsbildenden Abschluss mit Ergänzungsjahr. Der sog. *Y-veien (Telemark Model)* dagegen ermöglicht einschlägig beruflich Qualifizierten mit Arbeitserfahrung den direkten Zugang, ohne das Zusatzjahr, zu den *University Colleges*. Ein solches Programm wurde im Rahmen einer Fallstudie im Projekt untersucht.²³ Das *Y-veien* Bachelor Programm führt zu einem klassischen Bachelor, variiert jedoch die Fächer für die Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation im ersten Jahr, angepasst an ihre vorhandenen Kompetenzen. Teilweise lernen die beiden Gruppen der Studierenden in den ersten Semestern in getrennten Kursen, z. B. Elektronik oder Mathematik. Dadurch sollte eine zusätzliche Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte eröffnet werden. Mittlerweile gibt es mehrere entsprechend gestaltete Studiengänge.

Im Bereich der **Beruflichen Colleges** werden sehr unterschiedliche Programme angeboten, u. a. zweijährige Programme auf EQF-Niveau 5/ISCED 5 für Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II oder Berufstätige mit einer fünfjährigen einschlägigen Berufserfahrung. Aber auch kürzere Programme ab einer Dauer von sechs Monaten sind dabei. Sie umfassen zahlreiche berufliche Bereiche, wie Bau, Elektro, *Arts and Crafts*, Gesundheit und Soziales bis Gastronomie und Hotelgewerbe. 60 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben einen beruflichen Abschluss, ca. 30 % verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung und ca. 10 % über eine Zulassung über die Feststellung der individuellen Kompetenzen. Diese Programme sehen häufig keine Praktika vor, mit der Ausnahme der Programme im Bereich Gesundheit, da die Teilnehmenden überwiegend bereits Praxiserfahrung haben und eine große Anzahl die Programme auch berufsbegleitend organisieren.

Im Jahr 2014 wurde ein Regierungsausschuss eingerichtet, der die berufliche Bildung im tertiären Bereich untersuchen sollte (NOU 2014). Er empfahl der Regierung die beruflichen *Colleges* zu stärken und zu einer klaren Alternative zu den Hochschulen zu entwickeln. Es wurde argumentiert, dass es einen Bedarf an qualifizierten Fachkräften auf diesem Niveau gebe und dass sich mehr junge Menschen für diese Alternative entscheiden sollten. Aufbauend auf diese Empfehlung entwickelte das Ministerium für Bildung und Forschung ein *White Paper* zu den Beruflichen Schulen (Norwegian Ministry of Education and Research 2016).

Diese Stärkung der beruflichen Colleges wird auch von den Sozialpartnern unterstützt. Die Entwicklung einer „Akademisierung“ traditioneller beruflicher Bildung durch die Einführung entsprechender Bachelorstudiengänge erfordere die Einführung bzw. den Ausbau kürzerer, stärker berufs- und praxisorientierter Bildungsprogramme.

Im Rahmen des *White Paper* werden eine Reihe von Vorschlägen zur verbesserten Sichtbarkeit und erhöhten Attraktivität der Beruflichen *Colleges* gemacht. Die *Colleges* werden ermuntert, Programme zu entwickeln, die sich deutlich von denen der Hochschulen unterscheiden.

Grundsätzlich ist das Ziel, die Zahl der Studierenden an den Beruflichen *Colleges* zu erhöhen, das zugrundeliegende Gesetz soll dahingehend geändert werden, als dass die Berufliche *Colleges* offiziell

²³ S. WDP 2018 (in Vorbereitung) mit Erfahrungen und Einschätzungen des Colleges, das das Modell entwickelt hat sowie von Studierenden.

dem tertiären Bereich zugerechnet werden und die Programme insgesamt als „Higher vocational education“ bezeichnet werden.

Der Einfluss der Arbeitgeber auf die Bildungsinhalte und Curricula soll verstärkt werden. Sie sollen mit jeweils zwei Vertreterinnen oder Vertretern in den Colleagueausschüssen repräsentiert sein. Den beruflichen Colleges soll es ermöglicht werden, Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung zu definieren sowie dreijährige Programme anzubieten, wodurch man in einer direkten Konkurrenz zu den dreijährigen Bachelorprogrammen stehen wird. Rechte und Status der Studierenden soll denen der Hochschulstudentinnen und -studenten gleichgestellt werden.

Es soll nach dem erfolgreichen Abschluss eines einjährigen Programms der Abschluss „*Vocational college candidate*“ vergeben werden. Die Hochschulen sollen flexibler werden im Hinblick auf die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen der beruflichen *Colleges* und Anrechnungsmechanismen für den Bachelorstudiengang entwickeln.

„Vocational Bachelor“

Aus einem *Vocational College* heraus wurde die Initiative gestartet, einen „*Vocational Bachelor*“ für den Bereich Ingenieurwissenschaften zu etablieren. Da dieser Titel dem Hochschulbereich vorbehalten ist, müsste das Programm hochschulisch sein (NO_M) und eine Notwendigkeit für ein zusätzliches Bachelorprogramm im Bereich *Engineering* wird nicht gesehen, da die schon existierenden Studienprogramme in dieser Fachrichtung Nachwuchsschwierigkeiten haben. Mit dieser formalen Argumentation, die nicht die angestrebten Unterschiede der beiden „Bachelor“-programme hinsichtlich inhaltlicher Ausgestaltung und unterschiedlicher Struktur der Teilnehmergruppen bezogen auf Vorbildung, Berufserfahrung und Alter berücksichtigt, wurde der Vorschlag seitens des Ministeriums zurückgewiesen (NO_M).

Fazit

Eine stärkere Verzahnung der akademischen Bildung mit berufs- oder praxisorientierter Bildung im Sinne dualer Studiengänge über die bereits existierenden hinaus, wird derzeit nicht angedacht, auch wenn die Arbeitgeber eine stärkere Praxisorientierung der Bachelorprogramme befürworten (NO_F). Der Fokus seitens der Bildungspolitik liegt im Bereich Qualitätssicherung der akademischen Bildung, die man mit der Zusammenlegung und Verschmelzung von Hochschulen zu verbessern glaubt (NO_M), was durchaus auch kritisch gesehen wird (NO_F). Insgesamt wird seitens des Interviewpartners aus dem Ministeriums für Bildung und Forschung (NO_M), eine größere Rolle der Unternehmen bei der Entwicklung der Bildungsinhalte für die Hochschulen eher zurückhaltend gesehen, da diese eine eher kurzfristige Sicht auf die Qualifikationserfordernisse hätten. Allerdings ist der Aspekt der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ein wichtiger Gesichtspunkt für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Hochschulbildung und kann möglicherweise in einer nächsten Runde von Reformen eine größere Rolle spielen (NO_M). In einigen Sektoren gibt es auf nationaler Ebene Bildungsausschüsse in denen Arbeitgeber vertreten sind (NO_M).

Die Haltung des Interviewpartners aus dem Ministerium lässt sich sehr gut mit einem Zitat aus dem Interview zusammenfassen:

“...it's– and it's nice to be able to cater for all needs and all types of people because when more and more people go through the education system, you need a variety of offers just to be able to cater for different people.” (NO_M, 117).

Eine stärkere Ausgestaltung der Bildungsprogramme mit WBL-Elementen liegt im Ermessen und der Zuständigkeit der Bildungseinrichtungen selbst, die rechtlichen Rahmenbedingungen lassen das

grundsätzlich zu und seitens des Ministeriums gibt es auch keine grundsätzlichen Einwände gegen entsprechende Initiativen (NO_M). Im Gegenteil hat man seitens der Politik dazu ermuntert. Aus Forschersicht ist das faktisch starke Übergewicht des akademischen Sektors in der tertiären Bildung nicht unproblematisch.

“I think, in general, for Norway it should be a concern that sort of that the practice road to the labour market should be developed further, both at the upper secondary level and at the tertiary level. And it's a danger of too large part of the education system, now with the mergers and everything, being forced into the more academic track. So yes, I'm actually concerned about the whole relevance of the education system, both at the upper secondary and at the tertiary level.” (NO_F, 79).

4.6 Polen

Tertiäre Bildung in Polen ist hochschulische Bildung. Institutionell zählen dazu die Universitäten, die Colleges für die Lehrerausbildung sowie seit 2005 die *State Schools of higher vocational education* (SSHVET). Durch das Gesetz zur Regelung des Hochschulbereichs wurde die gesetzliche Grundlage für die Eingliederung der SSHVET in den Hochschulbereich geschaffen. Im internationalen Kontext werden sie oft auch als *Universities of applied sciences* bezeichnet. Sie bieten insbesondere Bachelorprogramme in den Bereichen *Engineering*, Technik, *Economics*, Pädagogik, Tourismus und Fremdsprachen an²⁴.

Das Ziel war, durch sie eine stimulierende Wirkung auf die Region und die regionale Wirtschaft zu entfalten und diese mit den notwendigen Fachkräften zu versorgen. Das Gesetz spiegelt die politische Überzeugung wider, dass die Universitäten es nicht schafften, mit der Dynamik des Arbeitsmarktes Schritt zu halten. Es wurde vielmehr ein Bedarf für alternative Qualifizierungs- und Bildungsoptionen gesehen (SARYUSZ-WOLSKI, PIETROWSKA et al. 2016). Diese tertiären Einrichtungen sind deutlich kleiner als die universitären Zentren des Landes, haben aber deshalb auch den Vorteil, dass die Kooperation mit Betrieben in der Region direkter und unkomplizierter gestaltet werden kann. Sie sind „näher dran“. Diese Zusammenarbeit zeigt sich in unterschiedlichen Formen. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, die Laboratorien und Werkstätten der Betriebe im Rahmen ihres Studiums zu nutzen, was zu einer Kenntnis der aktuellen betrieblichen Technologie führt. Gleichzeitig fungieren betriebliche Fachkräfte als Dozentinnen und Dozenten in den Fachhochschulen.

In der Regel sind die Praktika in den Programmen freiwillig. Über die Einführung von Pflichtpraktika können die Universitäten oder States Schools entscheiden. Die Zufriedenheit mit der derzeitigen Praktikumsrealität ist begrenzt. Sie haben häufig keinen engen Bezug zum Studium oder sind von nicht hoher Qualität: „.... it doesn't work that well.“ (P_F, 44²⁵). „So even if there are internships, they are not designed in a way to actually supplement well that the study programs and and the curricula at, at, at the university“ (P_F, 44).

Allerdings gibt es erste sog. duale oder berufsbegleitende Studiengänge an den SSHVET (z. B. in Leszno: <http://www.pwsz.edu.pl/index.php/en/rekrutacja-4>; Zugriff: 26.09.2017) oder auch SSHVET, die eine engere Verzahnung des hochschulischen Lernens mit betrieblichem Lernen verzahnen wollen und Modellprogramme entwickeln. Allerdings ist der Begriff des „Work-based learning“ bzw.

²⁴ Derzeit gibt es 35 SSHVET.

²⁵ Interview mit zwei Berufsbildungsforschern

eines polnischen Äquivalents nicht etabliert (P_F, 80). Es wird eher von Praxisorientierung gesprochen (P_F, 54).

Der universitäre Bachelor-Abschluss wird seitens der Arbeitgeber weitgehend nicht als eine ausreichend berufsqualifizierende und praxisvorbereitende Qualifikation eingestuft.

„Namely if you ASK employers they don't value people with bachelor degree very much so basically almost everybody continues education into the Masters program” (P_F, 48).

Generell ist die Idee für den Hochschulbereich, die Praxis- und Arbeitsmarktorientierung zu stärken, eher neu:

„You should remember that still the most important thing is that our higher education system does not have a lot of this kind of approach towards vocational teaching and and vocational-oriented courses because this is something that is well a relatively new phenomenon.”(P_F, 111).

Die nach 1990 massiv angestiegenen Teilnehmerzahlen an Hochschulen haben jedoch die Frage nach der Qualität der Programme verschärft. Es sind zahlreiche private Hochschulen entstanden und die Frage der Lernergebnisse von Hochschulprogrammen hinsichtlich der Bedarfe des Arbeitsmarktes und der Passung wurde akut. Diese Diskussionen und Überlegungen hinsichtlich einer vorsichtigen Neuorientierung von Hochschulen werden begrüßt, allerdings auch auf die Grenzen hingewiesen, da gerade die universitäre Bildung auch die Grundlage für die Forschung darstellt und diese Zielsetzung entsprechend mitgedacht werden muss.

“And I would still say that the labour market is not the dominant perspective when we discuss what happens in the higher education. That it's still like, this is one of the goals but we should not forget that the higher education also service the research development, preparing students for doing research and and this kind of focus is I think still present quite a lot in the discussions.” P_F, 111.

Die SSHVET sind für das Bildungssystem in Polen insofern von großer Relevanz, als dass sie durch ihre regionale und betriebliche Nähe und Ausrichtung eine Lücke im Qualifikationssystem füllen.

Allerdings ist es für sie nicht leicht, sich gegen die universitären Zentren zu behaupten. Das liegt am generell recht niedrigen Ansehen von beruflicher Bildung in Polen als auch an skeptisch ablehnender Haltung aus akademischen Kreisen (SARYUSZ-WOLSKI, PIETROWSKA et al. 2016). Die demographische Entwicklung verstärkt zusätzlich die Konkurrenzsituation zwischen den Bildungsanbietern und deren Wettbewerb um Studierende.

Fazit

In Polen gibt es durch die Entwicklung bei den SSHVET, eine Bewegung im Bereich der tertiären Bildung hin zu einer stärkeren Ausdifferenzierung des Hochschulbereichs in Richtung auf berufsvorbereitende und praxisbezogene Bildungsprogramme. Zwar gibt es auch Initiativen von Hochschulen Bachelor- oder Masterstudiengänge, insbesondere im Ingenieurwissenschaftlichen Bereich, praxisorientierter zu gestalten, allerdings ist der Hochschulbereich in Polen nach wie vor stark traditionell ausgeprägt. In den erwähnten Interviews klangen durchaus Zweifel daran an, dass die hohen Graduiertenzahlen im Hinblick auf Employability und Arbeitsmarktpassung sinnvoll sind.

4.7 Zusammenfassung

In allen Vergleichsstaaten gibt es Ansätze für Formen von WBL bzw. beruflich höherqualifizierende Bildungsprogramme im tertiären Bildungsbereich.

Die Strukturen und die Organisation sind nicht einheitlich, denn die Ausprägung des tertiären Bildungsbereichs folgt der unterschiedlich strukturierten Sekundarbildung, führt sie fort und fußt

selbst auf verschiedenen Traditionen. Die Wertschätzung für akademische Bildung ist in allen Vergleichsstaaten ähnlich hoch, allerdings ist der nicht-akademische Bereich der tertiären Bildung sehr unterschiedlich ausgeprägt. Entsprechend inhaltlich unterschiedlich werden die aktuellen bildungspolitischen Debatten geführt und individuell passende Ansatzpunkte für kommende Entwicklungen von WBL im tertiären Bildungsbereich angedacht.

In England und Irland gibt es gezielte bildungspolitische Aktivitäten, Programme zu stärken oder neu zu etablieren, die Formen von *Apprenticeships* entsprechen.

- Mit der Einführung der *degree apprenticeships* wird in England versucht den Hochschulbereich zu diversifizieren und ein stärker praxisorientiertes Element in die *mass higher education* einzuführen²⁶.
- Auch in Irland werden augenblicklich im tertiären Bereich neue *Apprenticeships* geschaffen.
- In Polen gibt es erste Ansätze durch den Ausbau der *SSHVET*, die Attraktivität einer berufsorientierten und praxisbezogenen tertiären Bildung zu verbessern und als Alternative zu den klassischen, universitären Bachelorstudiengängen aufzubauen.
- Norwegen geht derzeit den Weg, Hochschulstudiengänge mit Praktika anzureichern und die Vocational Colleges zu stärken. Gleichzeitig hat man in einigen Fachbereichen einen innovativen Ansatz für den Zugang von beruflich Qualifizierten zu Bachelorstudiengängen entwickelt und führt sie unter Berücksichtigung der bereits erworbenen Kompetenzen gemeinsam mit Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Sekundarschulen zu einem gemeinsamen Bachelorabschluss. Diese zusätzliche Durchlässigkeit kann einen positiven Effekt auf die Attraktivität der beruflichen Bildung im Sekundarbereich haben.
- Frankreich verfügt seit vielen Jahren über praxisorientierte Hochschulstudiengänge, die zu einem beachtlichen Anteil in Form von *apprentissages* absolviert werden.
- In Österreich sind in den vergangenen Jahren erste duale Studiengänge entstanden. Die berufliche Fortbildung spielt parallel zur Hochschulbildung traditionell eine vergleichsweise große Rolle, auch wenn sie als non-formal klassifiziert und somit nicht formaler und statistisch erfasster Teil des Bildungssystems ist. Insbesondere seitens der WKÖ gibt es starke Bestrebungen, diesen Bildungsweg attraktiver zu machen, indem die Qualifikationen staatlich anerkannt werden oder zum Erwerb eines Titels führt, der im formalen Bildungsbereich eine Entsprechung hat. Zwar gibt es in Norwegen als auch in Frankreich und Polen ebenfalls vergleichbare berufliche Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, jedoch beschränkt auf bestimmte Berufe, häufig auf den Bereich des Handwerks. Sie sind zahlenmäßig eher schwach und werden von den Akteuren des Bildungsbereichs nicht thematisiert. Kammern oder Wirtschaftsverbände sind hier die zentralen Akteure.

Auch die **Rolle der Betriebe** in den untersuchten Programmen variiert sehr stark. Eine ähnliche enge Verzahnung zwischen Hochschulen und Betrieben wie bei den ausbildungsintegrierenden oder praxisintegrierenden dualen Studiengängen in Deutschland, bezogen auf die verschiedenen Ebenen der Kooperation, wie z. B. einer vertraglich geregelten institutionellen Zusammenarbeit, gemeinsame Entwicklung inhaltlich abgestimmter Studiengänge, (Teil-)Finanzierung der Institutionen durch

²⁶ Ein ähnlicher Ansatz wird derzeit in Australien angedacht, indem aus den existierenden *Traineeships* im tertiären Bildungsbereich *Apprenticeships* geformt werden, die dann jedoch anders als in England dem Berufsbildungssektor zugerechnet werden und von TAFEs oder anderen registrierten Ausbildungsanbietern angeboten werden können.

Unternehmen, gibt es bis auf den letzten Punkt bei den dualen Studiengängen in Österreich. Hier werden auch die Lernphasen in der Hochschule und dem Betrieb klar geregelt und sind aufeinander abgestimmt. In Frankreich dagegen ist die Kooperation bei den *apprentissage* der BTS, DUT und LP Programme weniger intensiv. Die Phasen sind zeitlich geregelt, laufen im Übrigen jedoch weitgehend unabhängig nebeneinander. Kooperationen sind informell vereinzelt vorhanden, jedoch nicht vertraglich vereinbart. Bei den LP-Programmen haben die Akteure die größte Flexibilität die Lerninhalte zu gestalten, wodurch die Qualifikationsbedarfe der Betriebe der Region Berücksichtigung finden können.

In England findet die Verknüpfung von Lernen im Studium und Lernen in der Arbeit primär über Studienprojekte statt, die am Arbeitsplatz durchgeführt werden. In Irland ist die „Electrical Apprenticeship“ eine Ausnahme, da es sich um eine formale Ausbildung handelt, die den Arbeitgebern Vorgaben für das Lernen in der Arbeit macht.

Weitere Ausführungen aus Sicht der Betriebe finden sich in WDP 2018 (in Vorbereitung).

Formen und Funktionen von WBL im tertiären Bildungsbereich

Eine Typenbildung von Formen von WBL-Programmen im Hinblick auf ausgewählte Kriterien, wie Dauer der betrieblichen Phasen, Organisation, Rolle der Betriebe, Status der Studierenden o. ä. führt nicht zu tiefergehenden Erkenntnissen. Zu sehr dominiert die Bedeutung der Gesamtstruktur des Bildungssystems und die Ausprägung und Bedeutung von beruflicher Bildung. Allerdings wird aus den Literaturanalysen und Interviews des Projekts deutlich, dass arbeitsbasiertes, praxisorientiertes Lernen im tertiären Bildungsbereich eine wachsende Bedeutung spielt.

Hinsichtlich der Funktion der arbeitsbasierten Bildungsprogramme können vier Typen unterschieden werden, die jedoch meist nicht allein den Charakter der Programme prägen, sondern häufig kombiniert vorzufinden sind.

Tabelle 2: Übersicht über Funktionen

„Extension“ function	Im Rahmen dieser Funktion werden akademische Bildungsprogramme durch WBL in Form von Praktika oder der Integration von formalisiertem beruflichem Lernen (z. B. duale Erststudiengänge in Deutschland) im Hinblick auf ihre inhaltliche Ausrichtung erweitert.
Upskilling/ professionalisation/ specialisation function	Diese Programme fokussieren auf eine Spezialisierung, Vertiefung oder Verbreiterung vorhandener beruflicher Kompetenzen, z. B. berufliche Fortbildung.
„Bridging“ function	Programme mit dieser Funktion sollen die Durchlässigkeit (insbesondere von beruflicher Sekundarbildung) in hochschulische oder akademische Bildungsprogramme ermöglichen.
Tertiary „High-level“ IVET/PET	Programme, die im Hochschulbereich eine berufliche Erstausbildung anbieten. ²⁷ (z. B. BTS, DUT in Frankreich)

²⁷ Im Gegensatz zur „extension function“, bei der z. B. eine sekundäre Berufsausbildung in ein Hochschulprogramm integriert sein kann.

Überträgt man diese Funktionenkategorien auf die untersuchten zwölf Programme, können sie sehr grob wie folgt zugeordnet werden:

Tabelle 3: Zuordnung der untersuchten Programme zu den Funktionen

	„Extension“ function	Upskilling/ professionalisation/ specialisation function	„Bridging“ function	Tertiary „High-level“ IVET
AT	Dual bachelor study programme	Higher vocational qualification (Bilanzbuchhalter,-in)		Dual bachelor study programme
England	Foundation degree programme “Electrical and Electronic Engineering Programme” (für Higher Apprentices) Bachelor degree Programme “WMG Applied Engineering Programme” (für Higher Apprentices)	Foundation degree programme “Electrical and Electronic Engineering Programme” (für Gesponserte Studierende/einige Higher Apprentices mit Berufsabschluss) Bachelor degree Programme “WMG Applied Engineering Programme” (für Gesponserte Studierende/Higher Apprentices mit Berufsabschluss)	Foundation degree programme “Electrical and Electronic Engineering Programme” (für Teilnehmer ohne A-Level) Bachelor degree Programme “WMG Applied Engineering Programme” (einige Higher Apprentices mit Berufsabschluss)	Foundation degree programme “Electrical and Electronic Engineering Programme” (für Higher Apprentices mit A-Level)
F	<i>Apprentissages</i> in BTS, DUT/LP		Brevet de Technicien Supérieur (BTS)	Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) and Licence professionnelle (LP) Brevet de Technicien Supérieur (BTS)
IRE	Higher Certificate “Information Technology Support Programme”		Higher Certificate “Information Technology Support Programme” (teilweise, da niedrige Einstiegshürde für beruflich Qualifizierte und reifere Bewerberinnen und Bewerber)	Advanced Certificate “Electrical Apprenticeship” (Further Education and Training) Higher Certificate “Information Technology Support Programme” (Higher Education)
NO		Programme at Technical College „Building and Construction	Bachelor Programme „Y-way“ „ Electrical Power Engineering“	
PL				State School of Higher Professional Education Two+one-year programme

Eine Systematik, dass bestimmte Formen bestimmten Funktionen zugeordnet werden können, ergibt sich dadurch jedoch nicht. Die Tabellen erleichtern lediglich einen Überblick über die die Programme und ihre Funktionen.

5. Zielerreichung

Das Projektziel wurde entsprechend der Meilensteinplanung durchgeführt, musste jedoch aufgrund wechselnder und schrumpfender Personalressourcen zwei Mal verlängert werden.

6. Ausblick und Transfer

Vor dem Hintergrund der Theorie von TROW (s. o.) leistet das Projekt einen Beitrag zur Frage der weiteren Ausdifferenzierung des Hochschulbereichs, wobei der der Untersuchungsbereich des Projekts allerdings den Tertiärbereich umfasst.

Es konnte eine Stärkung und Verdichtung von Berufsbildungselementen im tertiären Bildungsbereich festgestellt werden. Teilweise werden neue Qualifikationen eingeführt (*Degree Apprenticeships* in England und *New Apprenticeships* in Irland), oder es entstehen neu strukturierte Hochschulprogramme (Duale Studiengänge in Österreich) oder es werden entsprechende Institutionen gestärkt (*Vocational Colleges* in Norwegen oder die SSHVET in Polen). Die Entwicklungen sind jedoch heterogen und folgen keinem einheitlichen formalen Muster. Das trägt dazu bei, dass sie in den verfügbaren quantitativen Daten und der internationalen Bildungsstatistik kaum wahrzunehmen sind.

Die Beobachtung des Entstehens neuer Differenzierungsmerkmale entspricht auch den Analysen von ARUM, GAMORAN et al. (2007)²⁸. Eine Expansion eines Bildungsbereichs, bzw. Bildungssubsystems, wie es im Hochschulbereich in den letzten Jahrzehnten zu beobachten ist, führt nach ARUM, GAMORAN et al. zu einer qualitativen Binnendifferenzierung (ARUM, GAMORAN et al. 2007) S. 4. Ein ähnlicher Ansatz stammt aus der Organisationstheorie. Das Wachstum einer Organisation wird von Ausdifferenzierungen begleitet (BLAU 1970). Wenn Systeme wachsen, werden sie komplexer und es entstehen neue Ausdifferenzierungen und Binnenstrukturen²⁹.

Hinweise dafür, dass der berufsbildende Weg im Hochschulbereich ein Ausweichbereich oder Auffangbecken mit niedrigerem Status ist, dessen Funktion darin liegt, die Programme mit höherem Status den Eliten vorzubehalten, konnte nicht festgestellt werden (ARUM, GAMORAN et al. 2007). Im Gegenteil ist das Prestige dieser Programme im tertiären Bildungsbereich im Vergleich zu beruflicher Bildung im Sekundärbereich sehr hoch. Auffällig ist dies insbesondere in England, Irland und Frankreich. Die Fallstudien geben den Hinweis, dass ein Grund dafür die Haltung der Unternehmen ist. Sie nutzen die hybriden oder dualen Bildungsgänge als Instrumente zur Rekrutierung, d. h. im Umkehrschluss erwarten die Studierenden mit dem Zugang zu diesen Programmen eine Sicherheit auf eine anschließende angemessene Beschäftigung. Vorteilhaft für die Unternehmen sind darüber hinaus das höhere Alter und die damit verbundene größere Reife der Studierenden. Dies erleichtert

²⁸ Dieser theoretische Hintergrund eröffnete sich zusätzlich im Laufe des Projekts.

²⁹ Gleichzeitig jedoch kann umgekehrt eine weitere Ausdifferenzierung zu einer weiteren Expansion führen. Ein Beispiel dafür sind die Fachhochschulen in Deutschland. Sie stellen u. a. mit den mit dualen Studiengängen in den vergangenen Jahren einen Wachstumsmotor für den Hochschulbereich dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

eine Integration in den produktiven Arbeitsprozess. (Quelle: Interviews des Projekts, VÖ in WDP in Vorbereitung)

Im Hinblick auf die spätere Rekrutierung der Absolventinnen und Absolventen als Nachwuchsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und einem erwarteten „Return on Investment“ stellen sie entsprechend hohe Leistungsanforderungen. Diese Anforderungen beziehen sich sowohl auf die Noten aus den vorhergehenden Bildungsabschlüssen, als auch auf betriebliche Erwägungen, bei denen beispielsweise die Sozialkompetenzen eine große Rolle spielen. Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Engagement sind bei der Auswahl, nach dem Nachweis der Fachkompetenz, für die Personalauswahl entscheidend. (HIPPAACH-SCHNEIDER, WEIGEL et al. 2013). Insofern findet eine Selektion statt, die sich grundlegend von den Zulassungsverfahren zu Hochschulen unterscheidet, die häufig standardisiert verlaufen und teilweise bestimmte schulische Leistungen in Form von Schulnoten voraussetzen.

Die Studierenden werden auch als „Vermittler“ von Innovation und Technologie betrachtet, die sie von den Hochschulen in die Betriebe mitbringen. Der Nutzen für die Unternehmen unterscheidet sich somit erheblich von arbeitsbasierten Lernprogrammen im Sekundarbereich. WBL-Programme sind im tertiären Bereich ein attraktives Modell für die Unternehmen. Für die Studierenden bedeuten sie neben den Vorteilen, wie Bezahlung und gute Aussichten auf eine adäquate Beschäftigung, oft eine hohe zeitliche Belastung und erfordern eine ausgeprägte Motivation.

Die Ergebnisse des Projekts, unterstützen die Differenzierungstheorie. Dabei bezieht sich die Ausdifferenzierung nicht in erster Linie auf die Etablierung neuer Bildungseinrichtungen. Vielmehr findet eine neue Ausdifferenzierung auf der Ebene der Programme, der Einführung neuer Qualifikationen oder eines *Upgradings* von Institutionen statt. Vereinzelt, z. B. in Irland entstand eine neue bildungsadministrative Einrichtung, das *Apprenticeship Council*. In ihrer strukturellen Bedeutung und nachhaltigen Veränderung von Governancestrukturen entsprechen diese Veränderungen allerdings nicht dem Entstehen der Berufsakademien in Deutschland in den 1970er Jahren oder der Einführung der BTS und DUT in Frankreich.

Die Ausdifferenzierung zeigt sich durch eine spezifische Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen an zwei Lernorten, oder auch bezogen auf die Auswahl und somit die Zusammensetzung der Studierenden.

Für den Bereich der beruflichen Fortbildung in den Vergleichsstaaten besteht die Herausforderung, dass er nicht als Teil des Bildungssystems wahrgenommen wird und dadurch international kaum sichtbar ist, da er in der internationalen Bildungsstatistik nur unzureichend abgebildet ist. Es wäre wünschenswert, diese attraktiven Formen einer beruflichen Fortbildung aus der bildungspolitischen Grauzone herauszuholen. Für Deutschland stellt sich diese Herausforderung aufgrund der bisher hohen Attraktivität der beruflichen Höherqualifizierung in besonderem Maße. Ein kurzfristiger Lösungsansatz für eine verbesserte Sichtbarkeit könnte eine international anschlussfähige Terminologie des gesamten Bereichs der beruflichen Fortbildung mit entsprechenden Bezeichnungen der Abschlüsse und Qualifikationen sein. Auch in Deutschland wird der Anteil international geführter und global agierender Unternehmen weiter zunehmen. Diese Unternehmen verfügen nicht über einen langjährigen Bezug zum deutschen Qualifikationssystem. Ihnen müsste der Wert des beruflichen Bildungsweges insgesamt deutlicher und verständlicher gemacht werden.

Veröffentlichungen

HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2017). Tertiäre internationale Bildungstatistik qualitativ interpretiert. Berufsbildung - eine Renaissance. P. Schlöglet al. Bielefeld, Bertelsmann: S. 324-331.

HIPPACH-SCHNEIDER, U., V. SCHNEIDER, et al. (2017). "The underestimated relevance and value of vocational education in tertiary education - making the invisible visible." Journal of Vocational Education and Training 69(1): p. 28-46.

HIPPACH-SCHNEIDER, U. and V. SCHNEIDER (2016). Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen Wissenschaftliche Diskussionspapiere BIBB. Bonn, BIBB 246 p.

HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2015). „Berufliche Bildung“ – eine internationale Tendenz im tertiären Bildungsbereich? Duale Ausbildung 2020. C. Henry-Huthmacher and E. Hoffmann, Konrad-Adenauer-Stiftung: 81-84.

HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2014). "Akademisierung oder "vocational drift"? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich." Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4: 27-29.

Konferenzbeiträge:

Keynote bei Jahrestreffen der TAFE Colleges von Victoria/Australien (2017): "VET in tertiary education across Europe – state of the art, discussions and challenges"

NCVER, Adelaide (2017): "VET in tertiary education – developments in selected European countries"

JVET Conference (2017): "Statistics and policy developments regarding work-based learning programmes in tertiary education"

ECER Kopenhagen (2017): "Work-based Learning in Tertiary Education – Role and Function"

SFIVET's 5th Congress on Research in Vocational Education and Training (2017):
"Work-based learning programmes in tertiary education – examples from four European countries
Focus on Students and Companies

ÖBBFK (2016): „Vocational drift“ in der Tertiärbildung? Relevanz arbeitsbezogenen Lernens an den Beispielen Deutschland, Frankreich und Österreich“

Kontaktseminar dt.sprachiger BBforschungsinstitute in Wien (2016): „EQF Niveau 5- Vielfalt oder Durcheinander?“ Beispiele für nationale Zuordnung von Qualifikationen

Anhang/Literaturverzeichnis

ARUM, R., GAMORAN A., et al. (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. Monograph chapter in: Stratification in higher education: 1-35.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016.

Cedefop (2011). Glossary - Quality in Education and Training.
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4106>.

CIPD (2016). Where next for Apprenticeships? .

Department for Education and Skills (DfES) (2000). Foundation Degrees: a consultation document.

DES (2016). Ireland's National Skills Strategy 2025. https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf.

DES (2017). Action Plan to expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland 2016 - 2020.
<https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Action-Plan-Expand-Apprenticeship-Traineeship-in-Ireland-2016-2020.pdf>.

GALLACHER, J., INGRAM R., et al. (2009). Work-based and work-related learning in Higher National Certificates and Diplomas in Scotland and Foundation Degrees in England: A Comparative Study: Final Report.

GIRET, J.-F. (2011). "Does Vocational Training Help Transition to Work? The 'New French Vocational Bachelor Degree'." European Journal of Education 46(2, part 2): 13 p.

GRUBER, B., SCHMID K., et al. (2015). Evaluierung der Breuhsakademie.

HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2014). "Akademisierung oder "vocational drift"? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich." Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4: 27-29.

HIPPACH-SCHNEIDER, U. (2017). Tertiäre internationale Bildungstatistik qualitativ interpretiert. Berufsbildung - eine Renaissance. P. Schlöglet al. Bielefeld, Bertelsmann: S. 324-331.

HIPPACH-SCHNEIDER, U. and SCHNEIDER V. (2016). Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen

HIPPACH-SCHNEIDER, U., SCHNEIDER V., et al. (2017). "The underestimated relevance and value of vocational education in tertiary education - making the invisible visible." Journal of Vocational Education and Training 69(1): p. 28-46.

HIPPACH-SCHNEIDER, U., WEIGEL T., et al. (2013). "Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland." Journal of Vocational Education & Training 65: 1-17.

KUCKARTZ, U. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung.

MAYRING, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken.

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2016). L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 50 indicateurs.
http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_11-le_profil_des_nouveaux_bacheliers_entrant_dans_les_principales_filières_du_supérieur.php.

Norwegian Ministry of Education and Research (2016). Skilled Workers for the Future: Vocational college education - an important part of the knowledge society: Policy background and summary.

NOU, N. o. u. (2014). Tertiary vocational colleges - an attractive education choice : Study by the Commission appointed by Royal Dregree on 23 August 2013: submitted to the Ministry of Education and Research on 15 December 2014.

PARKER, S. (2017). "The UK is rethinking university degrees and Australia should too." The Conversation Online Journal ([29.August 2017]).

POWELL, A. (2017). Apprenticeship Policy in England: 2017.

SARYUSZ-WOLSKI, T., PIETROWSKA D., et al. (2016). Case Study on Higher Vocational Education and Training at EQF-Levels 5 to 7 in Poland. Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen U. HIPACH-SCHNEIDER and V. SCHNEIDER. Bonn, BIBB: 212-243.

SOLAS (2017). Apprenticeships.ie 2017: List of Apprenticeships.
<http://www.apprenticeship.ie/en/apprentice/Shared%20Documents/List%20of%20Apprenticeships%20in%20Ireland.pdf>

TROW, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education.

TROW, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American advantage.

TROW, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phrases of higher education in modern societies since WW II.
<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>.

VINCENS, J. (1995). "Graduates and the Labour Market in France." European Journal of Education 30(2): p. 133-156.

WOLF, A., DOMINGUEZ-RAIG G., et al. (2016). Remaking Teritary Education: can we create a system that is fair and fit for purpose?

Abkürzungsverzeichnis

Abk.	Bedeutung
BacGen	Baccalauréat général
BacPro	Baccalauréat professionnel
BacTec	Baccalauréat technologique
BTS	Brévet de Technicien Supérieur
CPC	Commissions Professionnelles Consultatives
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EN_M_1	englischer Interviewpartner: Vertreter einer sektoralen Organisation
EN_M_2	englischer Interviewpartner: Behördenvertreter
EN_R	englischer Interviewpartner: Hochschulvertreter mit Forschungsschwerpunkt
EQF	European Qualification Framework
Eurostat	Statistisches Amt der Europäischen Union
F_EI_CS1_1	französischer Interviewpartner: Betrieb 1
F_EI_CS1_2	französischer Interviewpartner: Betrieb 2
F_M	französischer Interviewpartner des Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
F_R_1	französischer Interviewpartner: Senior Researcher im Bildungsbereich und Leiter eines Forschungsinstituts
F_R_2	französischer Interviewpartner: Senior Researcher im Bereich Berufliche Bildung/Arbeitsmarkt
F_R_3	französische Interviewpartner: Verbandsvertreter und Vertreter von Unternehmen
FD	Foundation Degrees
FE	Further Education
HE	Higher Education
HEA	Higher Education Authority
HNC	Higher National Certificate
HND	Higher National Diploma
IE_M_1	irische Interviewpartner: Gruppeninterview - drei Personen: Vertreter von zwei staatlichen Institutionen
IE_M_1_A	irischer Interviewpartner "A" des Gruppeninterviews
IE_M_1_B	irischer Interviewpartner "B" des Gruppeninterviews
IE_M_1_C	irischer Interviewpartner "C" des Gruppeninterviews
IE_M_2	irischer Interviewpartner: Mitglied des Apprenticeship Councils
IoTs	Institute of Technology
ISCED	International Standard Classification of Education
LP	Licence professionnelle
MEDEF	französische Arbeitgeberorganisation
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NFQ	National Framework of Qualifications
NO_F	norwegischer Interviewpartner an einem nationalen Bildungsforschungsinstitut
NO_M	norwegischer Interviewpartner aus dem Ministerium für Bildung und Forschung
Ö_M_1f	österreichische Interviewpartner: Gruppeninterview: Partner aus Forschungsbereich

Ö_M_1w	österreichische Interviewpartner: Gruppeninterview: Partner aus wirtschaftsnaher Organisation
Ö_M_3	österreichischer Interviewpartner aus Wissenschaftsministerium BMWF
P_F	polnische Interviewpartner: zwei Berufsbildungsforscher
QQI	Quality and Qualifications Ireland
SSHVET	State Schools of higher vocational education
STEM	Science, Technology, Engineering, Mathematics
WBL	work-based learning
WIFI	Weiterbildungsakademie der WKÖ
WKÖ	Wirtschaftskammer Österreich
WKW	Wirtschaftskammer Wien