

Ute Hippach-Schneider | Verena Schneider

Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen

Teil II: Fallstudien

Heft 191

Ute Hippach-Schneider | Verena Schneider

Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen

Teil II: Fallstudien

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Zitiervorschlag:

Hippach-Schneider, Ute; Schneider, Verena: Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen II. Fallstudien. Bonn 2018

1. Auflage 2018

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).



Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2243-3 (Print)

ISBN 978-3-96208-067-9 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0734-6

Bestell-Nr.: 14.191

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Einleitung	5
1 Hintergrund	6
2 Projektziele	8
2.1 Qualitative Interpretation der internationalen Bildungsstatistik	8
2.2 Analyse des tertiären Bildungsbereichs	9
2.3 Fallstudien ausgewählter Programme	9
2.4 Theoretischer Ansatz	10
3 Auswertung der Fallstudien	11
3.1 Methodische Vorgehensweise	11
3.2 Die bildungspolitische und wissenschaftliche Perspektive	12
3.2.1 England	12
3.2.2 Irland	19
3.2.3 Österreich	23
3.2.4 Frankreich	26
3.2.5 Norwegen	31
3.2.6 Polen	34
3.3 Interviews mit Studierenden, Betrieben und Bildungseinrichtungen	35
3.3.1 England	36
3.3.2 Irland	46
3.3.3 Österreich	59
3.3.4 Frankreich	68
3.3.5 Norwegen	77
3.3.6 Polen	84
3.4 Zusammenfassung	93
4 Fazit	97
Literaturverzeichnis	99
Abkürzungsverzeichnis	102
Abstract	104
Autorinnen	105

Vorwort und Einleitung

Im Rahmen eines Forschungsprojekts hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2015/2016 Fallstudien zur Untersuchung von Modellen und Funktionen von praxis- bzw. berufsorientierten Bildungsgängen im tertiären Bildungsbereich durchgeführt. Die Fallstudien beziehen sich auf Bildungsprogramme in England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen (<https://www.bibb.de/de/24108.php>).

Die Strukturanalysen der jeweiligen nationalen tertiären Bildungsbereiche der Vergleichsländer hat das BIBB bereits im Jahr 2016 veröffentlicht (HIPPAACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER 2016). In dieser neuen Veröffentlichung werden nun die Fallstudien ausgewertet. Dabei handelt es sich jeweils um zwei nationale tertiäre Bildungsprogramme, die sich durch eine spezifische Praxisorientierung sowie häufig durch Praxisphasen auszeichnen. Hierzu wurden Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem bildungspolitischen Raum sowie dem Bereich der Bildungswissenschaft, mit Vertreterinnen und Vertretern von Bildungsanbietern und Betrieben sowie mit Studierenden geführt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in allen untersuchten Staaten Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich gibt, die mit dem Begriff einer „Verberuflichung“ zusammengefasst werden können. Dabei findet die „Verberuflichung“ ihren Niederschlag nicht in erster Linie in der 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.

Diese Publikation soll zu einem verbesserten und vertieften Verständnis von beruflicher bzw. berufsorientierter tertiärer Bildung beitragen, die durch die Einschätzungen und Erfahrungen der befragten Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Perspektiven individualisiert wird. Unter tertiärer Bildung wird häufig noch verkürzt hochschulische oder gar universitäre Bildung verstanden; die sog. „höhere Berufsbildung“ wird dabei ausgeblendet. Berufliche tertiäre Bildung in einem weiten Verständnis, die neben beruflicher Fortbildung auch praxisintegrierte und praxisorientierte Hochschulbildung umfasst, gerät zunehmend in den Blick der Bildungspolitik – als Alternative zu rein akademischer Bildung mit hohem Potenzial für die Lernenden, die Diversität der Bildungssysteme und für die Deckung des Bedarfs der Arbeitsmärkte.

Zunächst wird der thematische Hintergrund des Forschungsprojekts erläutert. Es folgt eine Darstellung der zentralen Projektfragen des theoretischen Ansatzes sowie des methodischen Vorgehens.

Die Interviewanalysen der Fallstudien werden im Anschluss in zwei Teilen dargestellt. Teil 1 bezieht sich auf die Interviews mit Vertretern und Vertreterinnen aus den Bereichen der Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration sowie der Bildungsforschung. Der zweite Teil analysiert die Interviews mit den Studierenden, den Betrieben und den Bildungseinrichtungen.

1 Hintergrund

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. Inzwischen sind explizit berufsvorbereitende oder praxisorientierte Hochschulprogramme im tertiären Bildungsbereich weit verbreitet, die als „eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse“ weit über das grundsätzliche Verständnis der Bachelor- und Masterabschlüsse hinausgehen.

Dies geschieht beispielsweise durch Pflichtpraktika oder eine dual strukturierte Gestaltung von Bildungsprogrammen, die teilweise auch 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 steht die Wahrnehmung einer „Akademisierung“ entgegen, die häufig mit steigenden Absolventen- und Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich belegt wird. In den internationalen Statistiken wird die Ausrichtung der Programme, „general“ oder „vocational“ jedoch nicht vollständig transparent. Hinzu kommt, dass Tertiärbildung mehr als Hochschulbildung ist und die in einigen Ländern teilnehmerstarke berufliche Fort- und Höherqualifizierung international statistisch nicht vollständig abgebildet wird (HIPACH-SCHNEIDER 2014, HIPACH-SCHNEIDER u. a. 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 wurde beispielsweise in der Diskussion in Deutschland über die Erreichung des europäischen Benchmarks, dass 40 Prozent 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, wurde bislang kaum thematisiert.

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 Modelle dualer Studiengänge nicht als berufliche Bildung, sondern als Hochschulbildung registriert. Dabei könnten eine größere Sichtbarkeit und ein verbessertes Verständnis von Hochschulbildung als berufliche oder berufsorientierte Bildung dabei helfen, das Stigma zu verringern, das häufig der beruflichen Bildung im Sekundarbereich anhängt.

2 Projektziele

Das Ziel des Projekts war es, berufliche Bildung im Tertiärbereich auf mehrfache Weise sichtbar zu machen.

BIBB-Forschungsprojekt:

„Arbeitsbasierte Lernprogramme im tertiären Bildungsbereich – eine international vergleichende Analyse von Modellen und Funktionen (H-VET)“, Laufzeit I/2014 bis III/2017;

Weitere Informationen unter <https://www.bibb.de/de/24108.php>

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.

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 in einem Sammelband veröffentlicht (HIPPACH-SCHNEIDER 2017, HIPPACH-SCHNEIDER u. a. 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.

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 Learning¹, WBL), aber auch Programme, die berufliche Erfahrung voraussetzen und parallel zur Erwerbstätigkeit zu einer beruflichen Höherqualifizierung führen.

Die Fragen der Länderanalysen lauteten:

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

Diese Analysen wurden für die Länder England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen durchgeführt. Die Ergebnisse der Systemvergleiche wurden bereits 2016 im Wissenschaftlichen Diskussionspapier „Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen“ (HIPFACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER 2016) veröffentlicht.

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 aus den Bereichen Ingenieurwissenschaften/Technik/IT und Wirtschaft ausgewählt. Dazu ermittelten die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie nationale Expertinnen und Experten persönliche Erfahrungen und Einschätzungen von beteiligten Akteuren. Fünf verschiedene Perspektiven wurden mit einbezogen: Bildungseinrichtung/Lehrpersonal, Betrieb, Studierende, Politik und Forschung. Diese Publikation stellt die Ergebnisse der Auswertung dieser Fallstudien dar.

¹ WBL ist das Lernen im Rahmen von Programmen, in denen theoretisches Lernen verbunden wird mit der Beobachtung von Arbeitsprozessen an realen Arbeitsplätzen und deren Reflexion. 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).

2.4 Theoretischer Ansatz

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 als die Hälfte 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. „binary“ oder „unified“ 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 sowie hinsichtlich der Studierenden unterscheiden. Ein Beispiel ist das amerikanische Hochschulsystem, das aus prestigeträchtigen Forschungsuniversitäten und einer zweiten Gruppe von privaten und öffentlichen vierjährigen Colleges und vielen zweijährigen Colleges besteht. Dieses System wird als „diversified“ bezeichnet.

Im Projekt konnte festgestellt werden, 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 Auswertung der Fallstudien

Diese Publikation stellt die Auswertungen der durchgeführten Interviews detailliert dar. Es wird 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.

3.1 Methodische Vorgehensweise

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 sowie in ihrer Eigenschaft 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 Akteursgruppen unterschieden: Ministerien/zuständige Behörden, Studierende, Forscher/-innen, Bildungseinrichtungen sowie Betriebe. Bei den Interviews kamen jeweils passend zugeschnittene Leitfäden zur Anwendung. Insgesamt wurden 63 Interviews in den Ländern durchgeführt².

Tabelle 1: Überblick über die untersuchten Bildungsprogramme

England	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Foundation Degree "Electrical and Electronic Engineering Programme" ▶ Higher Apprenticeship (Bachelor Programme) "WMG Applied Engineering Programme"
Irland	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Advanced Certificate "Electrical Apprenticeship" (Further Education and Training) ▶ Higher Certificate "Information Technology Support Programme" (Higher Education)
Österreich	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dual bachelor study programme "Smart Engineering of Production Technologies and Processes" ▶ Higher vocational qualification "Accountant Qualification"
Frankreich	<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“
Norwegen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bachelor Programme „Y-way“ „Electrical Power Engineering“ ▶ Programme at Technical College „Building and Construction“
Polen	<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"

² zehn in England, elf in Frankreich, 17 in Irland, elf in Norwegen, sieben in Österreich und sieben in Polen

Für die wissenschaftliche Auswertung der Interviews im Forschungsprojekt „H-VET“ wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2014) angewandt. Diese Art der Inhaltsanalyse ist für das Forschungsprojekt H-VET ausgewählt worden, da sie 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.

3.2 Die bildungspolitische und wissenschaftliche Perspektive

3.2.1 England

In den beiden angelsächsischen Ländern 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 (Hochschul-)Bildung in England ist von zwei Entwicklungen geprägt. So hat das Vereinigte Königreich³ auf der einen Seite insgesamt eine der höchsten Beteiligungsrate an tertiärer Bildung in Europa. Von den 30- bis 34-Jährigen haben 47 Prozent mindestens einen Abschluss auf ISCED-Niveau 5, verglichen mit 39 Prozent in der gesamten EU (Eurostat 2016). Die neuesten Zahlen zeigen eine Beteiligungsrate von 49 Prozent bis zum Alter von 30 Jahren an höherer Bildung. Dies umfasst sowohl Programme des Hochschul- als auch des Berufsbildungsbereichs (DEPARTMENT FOR EDUCATION 2017). Auf der anderen Seite lässt sich ein starker Rückgang bei Programmen auf der Ebene 5 des EQF verzeichnen (z. B. *HNCs: Higher National Certificates, HNDs: Higher National Diplomas, FDs: Foundation Degrees*), hauptsächlich zugunsten von Abschlüssen auf den höheren Ebenen des EQF (WOLF/DOMINGUEZ-REIG u. a. 2016). Zwischen 2011/12 und 2015/16 ist die Zahl der Einschreibungen in Bachelorstudiengängen um 1,5 Prozent gestiegen, während es gleichzeitig bei Programmen unterhalb des Bachelors (hauptsächlich auf Ebene 5 des EQF) einen Rückgang um 55 Prozent gab. Dadurch machen diese nur noch knapp über acht Prozent aller Programme unterhalb des Bachelors aus (HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY 2017)⁴. Einige strukturelle Weichenstellungen der letzten Jahre lassen ein weiteres Anwachsen der höheren akademischen Abschlüsse erwarten.

Im Zentrum der Debatte um den Hochschulbereich steht deswegen auch 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-REIG u. a. 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. Ausschlaggebend dafür sind die Fachrichtung und die Bildungsinstitution. Es gibt Schätzungen, dass im Vereinigten Königreich 80 Prozent der Studierenden ihre Schulden nie werden tilgen können.

Ein zentrales Steuerungsinstrument ist die staatliche Finanzierung. Es gibt derzeit für die Hochschulen nur finanzielle Anreize, *Degree*-Programme mit einer maximalen Länge und maxi-

3 Diese Zahlen beziehen sich auf das Vereinigte Königreich, da keine Daten nur für England bekannt sind.

4 Ein Faktor ist die Aufwertung der Abschlüsse in der englischen Krankenpflegerausbildung von einem Diploma auf der Ebene 5 des EQF hin zu einem vollwertigen Hochschulabschluss, die im Wesentlichen 2013 abgeschlossen wurde. Wenn diese allerdings herausgerechnet werden, liegt der Rückgang bei HNCs, HNDs und FDs im Vereinigten Königreich immer noch bei fast 45 Prozent.

malen Gebühren anzubieten, was zu einer Entwicklung von ein- und zweijährigen beruflichen Programmen hin zu dreijährigen Bachelorstudiengängen führt (WOLF/DOMINGUEZ-REIG u. a. 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 müssen⁵. 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 von WOLF u. a. als „dysfunktional“ bezeichnet (WOLF u. a. 2016) – zumindest wenn man es aus einem gesamtwirtschaftlichen Blickwinkel betrachtet.

PARKER (2017) wiederum zieht aus seiner Analyse die Schlussfolgerung, dass insbesondere *Apprenticeships*⁶ 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 Agenda. Der Beginn einer tiefgreifenden Veränderung des beruflich-tertiären Bereichs war die Einführung der zweijährigen FDs im Jahr 2001/2002 mit einer Anschlussgarantie zum Bachelor in Form eines Top-up-Jahres. Verbunden mit Reformen der etablierten höheren beruflichen Abschlüsse HNCs und HNDs führte dies nach Auffassung einiger Beobachter insgesamt zu einer Schwächung ebendieser (WOLF/DOMINGUEZ-REIG u. a. 2016). Die FDs wurden aufgrund der wachsenden Sorge eingeführt, dass im mittleren Qualifikationsbereich ein Defizit an erforderlichen Fachkräften entstehen könnte (wie im DEARING REPORT (1997) dargestellt). 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 2000, GALLACHER u. a. 2009). Im Jahr 2011/2012 hatten die FDs die HNCs und HNDs im Hochschulbereich weitgehend verdrängt und die Neueinschreibungen hatten mit 80.000 jährlich eine Spitze erreicht. Bis 2015/2016 ist diese Anzahl um die Hälfte gefallen, während sich die Studierendenzahlen bei den HNCs und HNDs ebenfalls weiter reduziert haben.

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 2015 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. HIPBACH-SCHNEIDER u. a. 2016, S. 13f.).

5 Ein weiteres Thema ist, dass die akademischen Anforderungen ungeachtet der längeren Kursdauer für vollwertige Bachelorstudiengänge zur Reduzierung des praktischen Inhaltes führen können.

6 Die Definition von *Apprenticeship* im Vereinigten Königreich: Ein bezahlter Job mit Training, das zu einer Qualifikation führt mit einer Mindestdauer von zwölf Monaten, mindestens 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_2⁷ 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* – für den Staat 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 Programm entwickeln und den hochschulischen Teil aufgrund ihrer Befugnis zur Verleihung von Abschlüssen anbieten können. Sie sind nicht den Zwängen des Berufsbildungssystems mit den *Awarding Bodies*⁸ und externer Regulierung 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*⁹ 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-Absolventen* und *-Absolventinnen* für die *Higher/Degree Apprenticeships* an. Dies stimmt überein mit einem Bericht aus dem Jahr 2016 (LESTER 2016), bei dem ein hoher Wettbewerb um Ausbildungsplätze in den prestigereichsten Ausbildungen festgestellt wurde bei gleichzeitiger Tendenz der Arbeitgeber, ihre Auszubildenden aus dem gleichen Bewerberpool wie die Universitäten zu rekrutieren. Andererseits gibt es mehrere arbeitsbasierte Studienprogramme, die explizit darauf ausgerichtet sind, Personen mit Assistenzqualifikationen und höheren Abschlüssen unterhalb der Hochschule (*assistant level* und *paraprofessional roles*) den Erwerb eines vollqualifizierenden Abschlusses zu ermöglichen (z. B. vom Lehrassistent zum Lehrer). Einige dieser Studiengänge könnten auch als *Degree Apprenticeships* angeboten werden (vgl. ebd.).

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 Absolventen und Absolventinnen der *Higher* oder *Degree Apprenticeships* der Branche jedoch treu. Dies deckt sich mit den Erfahrungen des Arbeitgebers in der Fallstudie 1, der den *Degree Apprentices* eine wesentlich stärkere Firmenbindung attestiert als den regulären Universitätsabsolventen und -absolventinnen.

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 1, einem Großunternehmen, wurden die *Degree Apprentices* auch wirklich als Lernende gesehen, speziell gefördert und auf ihre späteren Einsatzgebiete vorbereitet, während dies bei den Gesponserten Studierenden des gleichen Arbeitgebers bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht der Fall war; dies sollte jedoch geändert werden (vgl. 3.3.1).

7 Für die politisch-wissenschaftliche Perspektive wurden Ende 2015 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.

8 Bei den *Awarding Bodies* handelt es sich um Institutionen für die Verleihung von Abschlüssen, die es in England in großer Zahl gibt.

9 Das A-Level ist die direkte Hochschulzugangsberechtigung, vergleichbar mit dem Abitur.

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 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*) von den jetzigen Ausbildungen auf EQF-Ebene 3 und 4 durchgehend bis Ebene 5 EQF und darüber hinaus.¹⁰ 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. Dies betrifft insbesondere die Ebenen unterhalb des Tertiärbereichs, aber die Tatsache ist relevant in Bezug auf mangelnde Anschlussmöglichkeiten für deren Absolventinnen und Absolventen auch in Bezug auf *Degree Apprenticeships*.

Wie oben beschrieben wurden durch die Einführung der *Foundation Degrees* (FD) die HNCs und HNDs teilweise verdrängt (EN_R). In den Jahren nach 2001 wurden die FDs sehr stark gefördert und zum „flavor of the month“ (EN_M_1). Sie haben Universitäten ermöglicht, sich akademisch schwächere Bewerber/-innen als neue Zielgruppe für den Undergraduate-Bereich zu erschließen (EN_R)¹¹. Die englische Fallstudie 2 zeigt, dass die Universität bei Arbeitgebern der Region offensiv für einen Wechsel von HNDs zu dem damals neu angebotenen FD geworben hat (vgl. 3.3.1).

Außerdem werden die HNCs and HNDs, eigentlich die traditionellen Aufstiegsrouten im beruflichen Bildungsbereich, auch von 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 auf eine Ausbildung oder bei einem Wechsel des Bildungsträgers kommen (EN_M_1). Viele Universitäten bieten nach Ansicht von Interviewpartner EN_M_1 inzwischen die FDs als ihre eigene Version der HNDs an.

Nach dem Stopp der anfänglichen finanziellen Förderung haben viele Universitäten die FDs aus ihrem Angebot genommen oder lizenzieren *Further Education Colleges* (*FE-Colleges*), die dann die Durchführung übernehmen (EN_R). So bietet auch die Universität aus Fallstudie 2 nur noch das untersuchte FD an; alle anderen FDs der Fakultät wurden an ein *FE-College* ausgelagert (vgl. 3.3.1). 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

10 Es war für leistungsfähige Auszubildende recht verbreitet, neben ihrer Erwerbstätigkeit ein HNC und HND und manchmal auch einen vollwertigen beruflichen Status einer Berufsorganisation wie „chartered engineer“ oder „certified accountant“ (auf Bachelor- oder Masterebene) zu erwerben.

11 Der Undergraduate-Bereich umfasst in England die Foundation- und Bachelorprogramme sowie heutzutage weniger genutzte Qualifikationen wie das Certificate und Diploma of Higher Education.

allerdings mit den Universitäten separat ausgehandelt werden und es gibt keine Garantie auf ein Bachelor „top-up“ (EN_R) oder auf volle Anerkennung der Leistungen für einen Einstieg in ein Bachelor-Programm¹².

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

Reform des Apprenticeship- und Berufsbildungssystems

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 es 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 (DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS 2015). Statistiken zeigen allerdings, dass die Zahl der neuen Ausbildungsverhältnisse zwischen 2011/2012 und 2016/2017 um fünf Prozent auf 495.000 gefallen ist. Augenblicklich (Stand Dezember 2017) befinden sich 912.000 Personen in einer Ausbildung. Obwohl der Anteil der *Advanced* (EQF Ebene 4) und *Higher* (EQF Ebene 5+) *Apprenticeships* über die Zeit angestiegen ist, machen diese nur knapp die Hälfte aller Ausbildungsverhältnisse aus. Bei den *Higher Apprenticeships* betrug der Anteil im Jahr 2016/2017 nur sieben Prozent (POWELL 2018).

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 Reform 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). Im Gegensatz zu den *Degree Apprenticeships* müssen die Standards keine Qualifikationen (wie z. B. HNCs oder HNDs) mehr enthalten, dafür aber eine – in bis dahin völlig ungeklärter Form – Endbewertung (*end assessment*). Diese werden von einer zugelassenen „*Apprentice Assessment Organisation*“ angeboten und sollten – wenn relevant – zur Anerkennung durch eine Berufsorganisation führen. Somit ist die Intention, dass die Ausbildung selbst die Qualifikation wird. Allerdings wurde die Sorge geäußert, dass sich das Fehlen einer permanenten Qualifikation langfristig auf die beruflichen Chancen der Absolventen und Absolventinnen auswirken könnte (PULLEN/CLIFTON 2016). Die Standards selbst 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 Prozent für das Lernen außerhalb der Arbeit.

Nach Einschätzung von Interviewpartner EN_M_2 sehen die Verantwortlichen im Ministerium die Durchführung von *Apprenticeships* als etwas, für das die Bildungsanbieter verantwortlich sind und nicht die Arbeitgeber. Die Reform weckt also hohe Erwartungen bei den Arbeitgebern, ohne diese ausreichend auf die Entwicklung der Standards vorzubereiten und

12 Ein Beispiel sind die Verhandlungen des Arbeitgebers aus Fallstudie 1 mit der Universität, der erreichen möchte, dass die *Higher Apprentices* mit ihrem FD-Abschluss eines *FE-colleges* in das zweite Jahr des Bachelors einsteigen können (vgl. 3.3.1).

sie dabei zu beraten (EN_R, EN_M_2). Arbeitgeber äußern seiner Meinung nach 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 ziemlich risikoscheu und warten bei Neuerungen deswegen lieber ab, wenn nicht klar ist, ob auch ein Markt vorhanden ist (EN_M_2). Dies führte bereits zu Frustrationen bei einigen Arbeitgebern, weil die Ausbildung nach ihren neuen Standards noch nicht angelaufen war (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 in der Arbeit scheint bei der Entwicklung kaum eine Rolle zu spielen (EN_M_2), obwohl dies laut Vorgaben bis zu 80 Prozent 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 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 waren auch die Einführung einer Ausbildungsabgabe für Unternehmen (*apprenticeship levy*) und die Schaffung einer Qualitätssicherungsbehörde, dem *Institute for Apprenticeships* (IfA) zum April 2017. Das IfA ist verantwortlich für die Qualitätssicherung der Ausbildungsstandards und die Endbewertung, aber nicht für die eigentliche Durchführung der Ausbildung. Augenblicklich (Stand Dezember 2017) ordnet das IfA Berufe breiteren Berufsfeldern zu, um *Apprenticeships* und die neuen *T-Levels* (siehe unten) zuordnen zu können.

Während der Umgestaltung des *Apprenticeship*-Systems fanden in England zur Zeit der Interviews weitere Reformen mit Bezug auf den tertiären Berufsbildungsbereich 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* werden (EN_M_2).

Eine Reform unterhalb des Tertiärbereichs ist die Entwicklung einer neuen Gruppe beruflicher Kurse auf Ebene 4 des EQF mit der Bezeichnung *T-Levels* (*Technical Levels*). Diese sollen in Zukunft neben den *A-Levels* und den *Apprenticeships* die dritte Haupt-Aufstiegsroute für 16-Jährige darstellen. Sie sollen wie die *Apprenticeships* auf von Arbeitgebern entwickelten Standards beruhen und eine Brücke zwischen Schule und Beschäftigung oder weiterführender Berufsbildung darstellen. *T-Levels* werden in 15 breiten Berufsfeldern entwickelt und sollen einen ähnlichen Umfang wie drei *A-Levels* haben sowie ein Berufspraktikum enthalten. Es ist beabsichtigt, die Aufgaben des IfA um die Aufsicht über diesen neuen Qualifizierungsweg zu erweitern.

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 decrea-

sing 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“ (Part 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 Angebotes. 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 Vollzeit- und gesponserten Studiengängen – für Studierende und Arbeitgeber. Aktuelle Zahlen (UNIVERSITIES UK 2017) zeigen einen hohen Anteil im Ingenieurwesen (*Engineering*, 20%) und in der Digitaltechnologie (*Digital Technology*, 33%). Allgemeine Managementstudiengänge (*management training*) machen einen Anteil von 36 Prozent aus. Trotzdem ist die Anzahl an *Degree Apprentices* – mit geschätzt 7.611 neuen Ausbildungsverhältnissen über die drei Jahre bis 2017/2018 – mit unter einem Prozent sehr gering verglichen mit der Gesamtzahl an Auszubildenden und allen Studierenden auf den Ebenen 6 und 7 des EQF.

Bisher haben die *Apprenticeships* mit Hochschulabschluss eher zu einem eigenständigen, elitären Modell ohne Verbindung zu Ausbildungen auf den unteren Ebenen geführt, das nicht als Anschlussmöglichkeit für deren Absolventen oder Absolventen und Absolventinnen anderer beruflicher Bildungsgänge fungiert. Dies könnte beruflich orientierte Hochschulprogramme auf Ebene 5 des EQF und das Berufsbildungssystem insgesamt weiter schwächen. Auf der anderen Seite könnten sich für Personen mit Assistentenqualifikationen neue Aufstiegswege ergeben; zusätzlich könnten dadurch mehr Arbeitgeber die Chancen erkennen, 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 ambitioniert politisch 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. Dies hat Stellenweise die Entwicklungen behindert, insbesondere bei *Apprenticeships*, die für ihre wirkliche Akzeptanz zu einem qualifizierten Status einer Berufsorganisation oder einer offiziellen Registrierung führen müssten. In der Praxis haben die Arbeitgebergruppen bei der Entwicklung der Standards dazu tendiert, die Berufsorganisationen einzubeziehen, wenn auch nicht notwendigerweise die anderen traditionellen Akteure.

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.

3.2.2 Irland

Tertiäre Bildung findet in Irland sowohl im Hochschul- als auch in sehr geringem Umfang im Berufsbildungsbereich statt. Berufsbildung ist dabei aus nationaler Sicht ein Teil des *Further Education*-Sektors¹³, 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 *Institutes of Technology (IoTs)*, 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 Teilnehmer/-innen 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 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.¹⁴

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).

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

14 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.

Die Strategie misst arbeitsbasierten Lernformen einen hohen Stellenwert bei und sieht u. a. vor, die Zahl der dualen Ausbildungs- und der *Traineeship*-Plätze¹⁵ 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 Dezember 2017 wurden basierend auf den eingegangenen Vorschlägen neun neue *Apprenticeships* auf den Ebenen 6–9 des NFQ (5–8 EQF) eingeführt, 49 weitere auf den Ebenen 5–10 des NFQ (4–7 EQF) befinden sich 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)¹⁶.

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 (Ebene 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 Umwandlung einiger IoTs zu *Technological Universities* eine wichtige Rolle, um gezielt Angebote auf Ebene 6 des NFQ sicherzustellen (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.

15 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.

16 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.

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 neunmonatigen Kurs an der Hochschuleinrichtung und einem dreimonatigen Praktikum bestanden und etwa ein Drittel eines regulären Hochschulabschlusses umfassten. Viele 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“ (IE_M_1_B, 21:00).

Im Rahmen von *Springboard* wurden zum ersten 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 konnten 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 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 ...“ (IE_M_1_C, 34:33). 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 von langwierigen und schwierigen 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 Zahl 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. Jedoch: „... as opposed to being your last option, it might be your option of choice“ (IE_M_2, 00:27). 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 zum Zeitpunkt der Interviews 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 Qualifi-

zierung 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.

3.2.3 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_1¹⁷). 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_3¹⁸). 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 abdeckten (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 ist ca. die Hälfte der Fachhochschulprogramme berufsbegleitend, diese 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.

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

18 Interviewpartner aus dem Wissenschaftsministerium (BMWF)

„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 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 gegenüber 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 Potenziale für die Entwicklung von Innovationen nicht unbedingt in einer engeren Verbindung zwischen Unternehmen und Hochschulen, sondern erwartet die entsprechenden Impulse aus den Hochschulen. Das Innovationspotenzial, 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 Prozent eines Jahrgangs in Österreich keine Matura erwirbt und der Anteil derjenigen ohne Reifeprüfung an Fachhochschulen lediglich ca. zwei Prozent ausmacht¹⁹, ist nach Ansicht des Interviewpartners eine starke nicht hochschulische berufliche Tertiärbildung mit entsprechend anerkannten und geschätzten Programmen erforderlich (Ö_M_1, 134): „... mei-

ne Hypothese ist ganz stark, dass der größte Teil des Publikums eben von einer zu definierenden höheren Berufsbildung außerhalb der Fachhochschulen kommen muss“.

Ein politischer 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 Bildungsgänge 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 es 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) Masterprogramme. 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 zehn bis 15 Prozent 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 Wirtschaftskammer ist bereits seit einigen Jahren aktiv, um die berufliche Fortbildung wettbewerbsfähiger und attraktiver zu gestalten. So wurde vor ca. zehn Jahren begonnen, mit z. T. deutschen Fachhochschulen und Universitäten zweijährige Weiterbildungslehrgänge zu entwickeln, 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 u. a. 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. Erwachsenen-

bildung 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 Akademiebereichen 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 Potenzial, 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 Hochschulseite 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“ sehen die Interviewpartner beide Entwicklungen. 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, obwohl die Bildungsgänge nach wie vor eine berufliche Ausbildung darstellen. 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.

3.2.4 Frankreich

Seit den 1960er-Jahren erlebt Frankreich eine Bildungsexpansion im tertiären, ausschließlich hochschulischen Bildungsbereich.²⁰ 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, HIPPAH-SCHNEIDER/SCHNEIDER

20 Eine berufliche Fortbildung wie in Deutschland wird nicht als Teil des Bildungssystems betrachtet.

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 Zusammenlegung von Hochschuleinrichtungen, um im internationalen Wettbewerb stärker und sichtbarer zu werden. Dies bringe viel Unruhe in den Hochschulbereich (F_R_1).²¹ 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).²² 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 berufsorientierten Bildungsprogrammen²³ in den Genuss eines finanziellen Zuschusses aus dem Topf der Berufsbildungssteuer, die 0,25 bis 1,5 Prozent 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).

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_M²⁴, F_R_1).

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 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

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

22 Interviewpartner ist Senior Researcher im Bereich Berufliche Bildung/Arbeitsmarkt.

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

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

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 seien 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, variieren je nach Programm. Sie sind 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 substanziellen 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 würden 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, _2²⁵). 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 die gemeinsame Curriculumsentwicklung verstärkt werden.

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 *Apprentissages* 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 Unterneh-

men zu arbeiten sowie mit solchen bestimmter Sektoren, wie z. B. im Bereich Ingenieurwissenschaften.

Zwischenzeitlich werden 32,5 Prozent 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 bei der Zurverfügungstellung 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. Einige Unternehmen befürworteten eine stärkere berufliche Orientierung der tertiären Bildungsprogramme, während die Arbeitgeberorganisationen (z. B. MEDEF) weniger dafür seien. 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 mit der Möglichkeit einer *Apprentissage* 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 *Apprentissages* 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 *Apprentissages*, 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).

3.2.5 Norwegen

Der tertiäre Bildungsbereich in Norwegen ist gekennzeichnet durch ein binäres Hochschulsystem mit Universitäten und *University Colleges* sowie daneben den Beruflichen *Colleges (Fagskole)*²⁶. Formen von curricular verzahnten dualen Studiengängen oder Bildungsprogrammen auf Bachelorebene sind beschränkt auf spezifische Bereiche, beispielsweise den Pflegebereich sowie die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern für Kindergärten in den *University Colleges*. In einigen Studiengängen sind Pflichtpraktika vorgesehen, überwiegend jedoch sind Praktika freiwillig. Zunehmend behandeln die Bachelor- und Masterarbeiten, z. B. im Bereich Ingenieurwissenschaften, jedoch praxis- bzw. betriebsbezogene Themen (NO_M²⁷).

Darüber hinaus gibt es seit 2003 verkürzte Masterstudiengänge für Studierende (sog. *experience-based programmes*) mit mindestens 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, auch insofern unterscheiden sie sich von den klassischen Masterstudiengängen.

Hochschulpolitik

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 Universitäten, weil die Einrichtungen als zu klein und zu stark fragmentiert wahrgenommen wurden (NO_F²⁸).

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

Der Y-veien

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

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

27 Interviewpartner aus dem Ministerium für Bildung und Forschung

28 Interviewpartner aus einem nationalen Bildungsforschungsinstitut

im Projekt untersucht (vgl. Kap. 3.3.5). Das sog. *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.

Fagskole

Im Bereich der *Fagskole* werden sehr unterschiedliche Programme angeboten, u. a. zweijährige Programme auf EQF-Ebene 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 gehören dazu. Sie umfassen zahlreiche berufliche Bereiche, wie Bau, Elektro, *Arts and Crafts*, Gesundheit und Soziales sowie Gastronomie und Hotelgewerbe. 60 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben einen beruflichen Abschluss, ca. 30 Prozent verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung und ca. zehn Prozent über eine Zulassung durch 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 berufs begleitend organisieren.

Im Jahr 2014 wurde ein Regierungsausschuss eingerichtet, der die berufliche Bildung im tertiären Bereich untersuchen sollte (NOU 2014). Er empfahl der Regierung, die *Fagskole* 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 *Fagskole* 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.

In dem *White Paper* werden eine Reihe von Vorschlägen zur verbesserten Sichtbarkeit und erhöhten Attraktivität der *Fagskole* 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 *Fagskole* zu erhöhen; das zugrundeliegende Gesetz soll dahingehend geändert werden, dass die *Fagskole* offiziell 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 Collegeausschüssen repräsentiert sein. Den *Fagskole* 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 *Fagskole* und Anrechnungsmechanismen für den Bachelorstudiengang entwickeln.

Vocational Bachelor

Aus einer *Fagskole* 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). Allerdings wird keine Notwendigkeit für ein zusätzliches Bachelorprogramm im Bereich *Engineering* gesehen, da die bereits 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 Ministerium 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).

3.2.6 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 professional education* (SSHPE). Durch das Gesetz zur Regelung des Hochschulbereichs wurde die gesetzliche Grundlage für die Eingliederung der SSHPE in den Hochschulbereich geschaffen. Die Hochschuleinrichtungen haben somit dieselbe gesetzliche Grundlage. Die SSHPE unterscheiden sich von den Universitäten nur durch die unterschiedliche Definition der Lernergebnisse, die bei den SSHPE praxisorientierter sind. Im internationalen Kontext werden sie oft auch als *Universities of applied sciences* bezeichnet. Sie bieten insbesondere Bachelorprogramme in den Bereichen Ingenieurwissenschaften, Technik, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, Tourismus und Fremdsprachen an.²⁹

Das Ziel war, durch die SSHPE 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 u. a. 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 State 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“ (PL_F, 44³⁰). „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“ (PL_F, 44).

Allerdings gibt es erste sog. duale oder berufsbegleitende Studiengänge an den SSHPE³¹, die eine engere Verzahnung des hochschulischen Lernens mit betrieblichem Lernen erreichen wollen und Modellprogramme entwickeln. Allerdings ist der Begriff des „Work-based Learning“ bzw. eines polnischen Äquivalents nicht etabliert (PL_F, 80). Es wird eher von Praxisorientierung gesprochen (PL_F, 54).

Die Arbeitgeber stufen den universitären Bachelorabschluss weitgehend nicht als eine ausreichend berufsqualifizierende und praxisvorbereitende Qualifikation ein. „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“ (PL_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.“ (PL_F, 111).

29 Derzeit gibt es 35 SSHPE.

30 Interview mit zwei Berufsbildungsforschern

31 z. B. in Leszno: <http://www.pwsz.edu.pl/index.php/en/rekrutacja-4> (Zugriff: 26.09.2017)

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 Arbeitsmarkts und der Passung wurde akut. Diese Diskussionen und Überlegungen hinsichtlich einer vorsichtigen Neuorientierung von Hochschulen werden begrüßt, allerdings wird 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“ (PL_F, 111).

Die SSHPE sind für das Bildungssystem in Polen insofern von großer Relevanz, als 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 u. a. 2016). Die demografische Entwicklung verstärkt zusätzlich die Konkurrenzsituation zwischen den Bildungsanbietern und deren Wettbewerb um Studierende.

Fazit

In Polen gibt es durch die Entwicklung bei den SSHPE 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, ob die hohen Graduiertenzahlen im Hinblick auf Employability und Arbeitsmarktpassung sinnvoll sind.

3.3 Interviews mit Studierenden, Betrieben und Bildungseinrichtungen

Im folgenden Teil werden die Interviews mit den Studierenden, den Betrieben sowie den Bildungseinrichtungen ausgewertet und miteinander in Bezug gebracht. Die Interviews mit den Bildungseinrichtungen beziehen sich immer auf die Programme der interviewten Studierenden. Dies ist dagegen bei den Interviews mit den Betrieben nicht immer der Fall, sodass dann eine entsprechende Kennzeichnung erfolgt.

Im Zentrum stehen die Interviews mit den Studierenden. Sie bilden den Ausgangspunkt der Analyse und geben die thematische Struktur der Darstellung vor. Äußerungen und Einlassungen der Interviewpartner aus den Betrieben und Bildungseinrichtungen werden entsprechend zugeordnet und in Bezug gesetzt. Themenbereiche und Aspekte, die von den Studierenden nicht angesprochen worden sind, werden im Anschluss ergänzt.

Die Nutzung von erfundenen Namen für die Studierenden soll den qualitativen und individuellen Charakter der Äußerungen verdeutlichen. Durch die angewandte Form der Darstellung sowie die Personalisierung wird die Perspektive der Lernenden in den Vordergrund gerückt.

3.3.1 England

Fallstudie 1: „Warwick WMG Applied Engineering Programme (BEng)“ an der University of Warwick

Übersicht Interviews der Fallstudie

EN_C_CS1_1	Betrieb 1
EN_EI_CS1	Bildungseinrichtung
EN_St_CS1	Studierende 1 (Tom*) und 2 (Chris*)

*Namen geändert

Hintergrundinformationen³²

Das Studium dauert vier Jahre und wird in Teilzeit angeboten. In den ersten zwei Jahren belegen alle Teilnehmer/-innen sechs Blöcke mit einer Dauer von je einer Woche. Zum Ende des zweiten Jahres entscheiden die Studierenden, welche Vertiefungsrichtung sie belegen möchten. Pro Jahr müssen die Studierenden 90 „credits“ erlangen, die Hälfte davon in ihrer Spezialisierung. Inhaltlich hat das Studium die gleiche Struktur wie das entsprechende Vollzeitstudium, aber es gibt einige geringfügige Unterschiede, z. B. einen höheren Spezialisierungsanteil.

In jedem Block werden mehrere Module unterrichtet. Ab dem zweiten Block werden bereits Prüfungen durchgeführt. Während der ersten zwei Jahre werden primär Lehrende der Universität eingesetzt, um die Grundlagen zu vermitteln, ab dem dritten Jahr halten vermehrt Spezialisten und Spezialistinnen aus der Industrie die Veranstaltungen ab. Außerhalb der Blöcke werden die Teilnehmer/-innen durch eine virtuelle Lernumgebung unterstützt.

Bereits im ersten Studienjahr werden Projekte mit fünf bis sechs Teilnehmern aus unterschiedlichen Bereichen durchgeführt. Die Gruppen halten den Kontakt über die Lernplattform. Bei diesen Projekten werden die Arbeitgeber intensiv einbezogen. Im dritten und vierten Studienjahr wird ein betriebsbasiertes Projekt durchgeführt, das 15 „credits“ umfasst. Dabei können die Teilnehmer in Abstimmung mit dem Arbeitgeber das Projekt so gestalten, dass es den Bedarf des Unternehmens erfüllt. Die Universität stellt dabei sicher, dass der für ein Projekt notwendige akademische Anteil enthalten ist.

Zum Zeitpunkt der Interviews hatte der dritte Jahrgang des Studiengangs begonnen. Es handelt sich um den einzigen Bachelorstudiengang des Departments, alle anderen Studiengänge haben den Master zum Ziel³³. Im Jahr 2013 begannen etwa 35 Teilnehmer das Studium, 2014 waren es schon etwa 70 und in 2015 bereits 83. Da der Großteil der Teilnehmer von einem großen Arbeitgeber kommt und vor dem Studium ein *Foundation Degree* an einem *Further Education (FE) College* belegt, kann das Institut bereits für das Folgejahr fest mit mindestens über 100 Teilnehmern kalkulieren. Davon werden knapp 80 *Higher* bzw. *Degree Apprentices*

32 Wenn nicht anders gekennzeichnet, stammen alle Informationen unter dieser Überschrift aus dem Interview mit einem Vertreter/einer Vertreterin der Bildungseinrichtung. Die Fußnoten sind davon ausgenommen.

33 Eine Dauer von vier bis fünf Jahren (Vollzeit oder Teilzeit-Äquivalent) ist im Vereinigten Königreich für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge allgemein üblich. Diese führen dann direkt zu einem Masterabschluss (MEng), womit die akademischen Voraussetzungen für die Verleihung des Status „Chartered Engineer“ durch eine Berufsorganisation erfüllt werden. Diesen Anforderungen kann aber auch über getrennte Bachelor- und Masterabschlüsse entsprochen werden.

sein und der Rest vom Arbeitgeber gesponserte Studierende. Zum Zeitpunkt der Fallstudie gab es Teilnehmer aus acht weiteren Unternehmen unterschiedlicher Größe.

Von den Auszubildenden des großen Arbeitgebers haben bis auf drei alle ein A-Level und alle kommen mit einem *Foundation Degree* Ebene 3 (Ebene 4 EQF) an die Universität. Dieser Arbeitgeber plant in Zukunft, das *FE-College* bis Ebene 4 (Ebene 5 EQF) auf das Studium anzurechnen, sodass die Auszubildenden direkt in das zweite Studienjahr (Ebene 5, ebenfalls Ebene 5 EQF) einsteigen. Die Verhandlungen dazu liefen zum Zeitpunkt der Fallstudie noch. Die gesponserten Studierenden haben in der Regel kein A-Level, oder sie haben es mehrere Jahre zuvor erworben. Deswegen hat das Institut einen eigenen Eingangstest entwickelt. Dieser findet in Form eines einwöchigen Blocks vor Beginn der Registrierung statt. Einige wenige gesponserte Teilnehmer entscheiden sich daraufhin gegen den Studiengang. In den ersten zwei Jahren werden die Teilnehmer von einer Mathematik-Dozentin unterstützt.

Es besteht die Möglichkeit, dass Teilnehmer bei einem vorzeitigen Ausscheiden je nach Studiendauer ein *Certificate* oder ein *Diploma* ausgestellt bekommen. Dies ist aber noch nicht vorgekommen. Die Akkreditierung des Studiengangs durch eine Berufsorganisation ist erst möglich, wenn es auch Absolventen des Studiengangs gibt. Das Department ist dazu im Gespräch mit der Organisation und geht von einer Akkreditierung aus.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Auszubildenden

Beide Teilnehmer sind zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Jahr des Studienprogramms und im vierten Jahr ihrer *Higher Apprenticeship* bei einem Großunternehmen.

Zugang

Die Zugangsvoraussetzung für die *Higher Apprenticeship* war das A-Level. Der Bewerbung auf die Ausbildung folgte ein intensiver Auswahlprozess. Nach einer Online-Bewerbung bearbeiteten die Bewerber Mathematikaufgaben. Auf das Bestehen dieser Stufe folgte ein Assessment Center. Die Bewerber, die auch das Assessment Center bestanden, wurden zu einem abschließenden Bewerbungsgespräch eingeladen. Nur jeder 38. Bewerber erhielt einen Ausbildungsplatz.

In den ersten beiden Jahren der Ausbildung absolvierten die Interviewpartner ein *Foundation Degree*. Das erste Jahr fand Vollzeit an einem *Training College* mit Praktika im Unternehmen statt, im zweiten Jahr waren die Auszubildenden vier Tage in der Woche im Betrieb und einen Tag im *College*.

Chris ist mit einem ingenieurwissenschaftlichen familiären Hintergrund aufgewachsen und in diese Richtung gingen auch seine beruflichen Vorstellungen. Die *Higher Apprenticeship* war für ihn der ideale Zugang. Von der Möglichkeit einer betrieblichen Ausbildung wusste er durch seinen Vater. Nach der Schule wollte er nicht direkt zur Universität gehen, sondern einen Weg mit höherem Praxisbezug wählen.

Tom stammt aus einem entfernteren Teil des Landes und hat sich aktiv um die Ausbildung bemüht: „I’ve actively run out to this apprenticeship“ (00:02:28). Er hat z. B. dafür Bewerbungsgespräche trainiert.

Studium

Das im Studium Gelernte können die Interviewpartner sehr gut mit ihrer Arbeit im Unternehmen verbinden: „... when we’re learning in a lecture we are always prompted to pop the hand up and say, oh I’ve seen that at work and I’m going to apply it this way“ (Tom, 00:14:17). Andererseits denken sie bei einigen Inhalten der Universitätsmodule, dass sie diese nicht brauchen,

und kurz danach ergeben sich Situationen, in denen sie genau dieses Wissen anwenden können. Dies trifft natürlich nicht immer zu, aber es gibt auch viele Aha-Momente.

Beide Interviewpartner schätzen es sehr, dass ein großer Teil der Dozenten vorher in der Industrie gearbeitet hat. Durch die Kontakte zu den anderen Studierenden bekommen sie gleichzeitig einen Einblick in andere Bereiche. Während der Blöcke an der Universität halten beide Interviewpartner Kontakt zu ihren Kollegen und sind zumindest teilweise erreichbar.

Der zweite Block startet jeweils mit einer Prüfung. Zwischen den Blöcken erhalten die Studierenden Aufgaben und Tests zur Vorbereitung auf die Prüfungen, die sie über die Lernplattform bearbeiten. Die Lernplattform beinhaltet auch Foren und ermöglicht den direkten Kontakt zu den Dozenten.

Chris hält sich die Abende während des Moduls frei, aber in der Zeit danach versucht er, jeden Abend unter der Woche zu lernen. Manchmal gibt es Zeitspannen mit Leerlauf während der Arbeit, die beide dann für das Studium nutzen können. Tom nutzt auch seine Mittagspause für das Lernen. Andere Auszubildende haben auch feste Lernzeiten mit ihren Vorgesetzten vereinbart.

Die Spezialisierungsmöglichkeiten im Studium nach dem zweiten Jahr kennen sie noch nicht. Sie gehen davon aus, dass ihre Vorgesetzten mitentscheiden werden, welche Module sie belegen.

WBL – Arbeit und Lernen

Die Interviewpartner machen ihre Ausbildung im selben Betrieb, aber in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Stellen. Sie sind dem Bereich zugeordnet, in dem sie nach der Ausbildung arbeiten werden. Die Zuordnung zu den unternehmensinternen Bereichen nach Beginn der Ausbildung verlief ohne eine ausführliche Vorabinformation, aber das Vorgehen wurde für die folgenden Jahrgänge inzwischen angepasst.

Während der Ausbildung sind sie dazu angehalten, Praktika in anderen Bereichen des Unternehmens durchzuführen, und werden dabei vom Ausbildungsteam aktiv unterstützt: „they are saying by the end of the degree we expect you to have gone and seen the business“ (Tom, 00:08:00). Die Idee dahinter ist, dass die Auszubildenden ein besseres Verständnis für die anderen Bereiche entwickeln und dieses Wissen in ihre Stelle einbringen. Der Schwerpunkt liegt dabei auch auf der persönlichen Entwicklung der Auszubildenden und auf dem Aufbau von Netzwerken.

Tom fühlt sich in seinem Bereich als normaler Arbeitnehmer. Sein Vorgesetzter betreut ihn und leitet ihn im Tagesgeschäft an. Zusätzlich gibt es noch einen WBL-Manager, der die Auszubildenden unterstützt und z. B. sicherstellt, dass sie alles Notwendige lernen und die Sicherheitsbestimmungen eingehalten werden. Außerdem ist er Ansprechpartner in Bezug auf das Studium. Es gibt etwa alle zwei Monate ein Treffen des WBL-Managers mit den Auszubildenden, zu denen auch der Fachvorgesetzte dazukommt. Außerdem gibt es halbjährliche Ausbildungsbesprechungen und ein jährliches Mitarbeitergespräch auf der konkreten Stelle. Weiterhin gibt es einen Ausbildungsmanager, der z. B. bei Entscheidungen über Dienstreisen einbezogen wird.

Insgesamt haben die *Higher Apprentices* sehr viel Unterstützung. Bisher wurde es ihnen z. B. immer ermöglicht, wenn sie ein spezielles Training absolvieren wollten. Während der Zeit

am Arbeitsplatz absolvieren die Auszubildenden im Rahmen der Ausbildung auch NVQs³⁴. Ein Anreiz für sie ist, dass es jedes halbe Jahr eine leistungsabhängige Lohnerhöhung gibt.

In ihren Bereichen werden die Auszubildenden als vollwertige Teammitglieder gesehen und wie fertig ausgebildete Ingenieure behandelt. Das trifft aber nicht auf alle *Higher Apprentices* zu, sondern hängt nach Toms Meinung vor allem von der Führungskraft und der eigenen Einstellung ab.

Sicht des Unternehmens (EN_C_CS1_1)

Neben den *Higher Apprentices* (inzwischen auch als *Degree Apprentices* bezeichnet) gibt es von dem großen Arbeitgeber zum Zeitpunkt des Interviews auch noch 25 gesponserte Studierende in dem Programm. Von diesen haben fünf vorher eine Ausbildung im Unternehmen absolviert. Die gesponserten Studierenden müssen als Eingangsvoraussetzung einen Test bestehen. Im Gegensatz zu den *Higher Apprentices* gibt es für die gesponserten Studierenden keine Mentoren, keine weiterführende Unterstützung und keinen Entwicklungsplan. Eine unternehmerische Notwendigkeit für das Studium musste bisher ebenfalls nicht vorliegen, aber das soll sich in der Zukunft ändern. Das Unternehmen plant, die gesponserten Studierenden stärker zu fördern und ihr Potenzial besser zu nutzen.

Auch die Rekrutierung der Auszubildenden soll in Zukunft strategischer geplant werden. Das Unternehmen hat festgestellt, dass die *Higher Apprentices* viele Vorteile gegenüber regulären Hochschulabsolventen haben. Sie identifizieren sich stärker mit dem Unternehmen, sind motivierter und lernbereiter und vor allem bleiben sie dem Arbeitgeber längerfristig erhalten. Andere Hochschulabsolventen und -absolventinnen kommen oft mit sehr hohen Erwartungen und verlassen das Unternehmen nach kurzer Zeit, wenn diese nicht schnell genug erfüllt werden: „... their expectations are set quite high when they come into this business to say they can achieve this level and move up the ranks quite quickly and that is not always the case“ (EN_C_CS1_1, Part II 00:03:24). Deswegen werden bereits verstärkt *Higher Apprentices* rekrutiert.

Der Arbeitgeber steht im regelmäßigen Kontakt zu der Universität. Die einzelnen Bereiche kommunizieren ihren Bedarf und die Universität erklärt, was sie davon umsetzen kann. Im ersten Studienjahr wird ein größeres Projekt durchgeführt, das mit dem Arbeitgeber abgestimmt wird.

Zufriedenheit/Ausblick

Tom ist sehr zufrieden mit seiner Ausbildung: „I would recommend it to anyone“ (00:33:02). Er empfindet das Programm als sehr anspruchsvoll, sieht aber auch die Vorteile, z. B. dass er sich nicht für die Studiengebühren verschulden musste: „So work is very demanding and to do a degree on top of that is very hard and very stressful but we’re all sensible enough to know that we’re not getting debt from it, we’re not going to struggle to get a job afterwards ...“ (00:33:02). Ein großer Vorteil ist für ihn die sechsjährige Berufserfahrung nach Ende des Programms.

Auch Chris ist sehr zufrieden: „... so four years into it and I don’t regret it one bit and I would certainly recommend it to anyone“ (00:01:11).

Allerdings sehen beide das *Foundation Degree* kritisch und sind der Meinung, dass dieses nicht wirklich notwendig gewesen wäre, sondern eher verschenkte Zeit war. Auch im Unternehmen gab es anfänglich ein paar Regelungen, die sie für ihren Arbeitskontext nicht zielführend fanden, z. B. ein Reiseverbot und das Überstundenverbot für Auszubildende. Aber mit der

34 National Vocational Qualifications (NVQs) sind kompetenzbasiert und beruhen auf „Nationalen Beruflichen Standards“ (National Occupational Standards, NOS). Sie werden direkt am Arbeitsplatz oder in einer simulierten Arbeitsumgebung geprüft. Inzwischen werden die NVQs nicht weiterentwickelt.

Zeit, wiederholt aktivem Nachhaken und dem wachsenden Vertrauen wurden diese Aspekte flexibler gehandhabt und sind inzwischen kein Thema mehr. Sie bezeichnen sich selbst scherzhaft als „Versuchstiere“, weil sie der erste Jahrgang der Higher Apprenticeship waren, aber sie sehen auch, dass ihre Anregungen aufgenommen werden und das Programm weiterentwickelt wird. So wurde z. B. die Einführung zu Beginn der Ausbildung stark ausgebaut und es gibt einen Entwicklungsplan für die Auszubildenden.

Sie fühlen sich im Unternehmen sehr wohl und sind begeistert von ihrer Arbeit: „... that's what really makes me sort of praise the apprenticeship scheme is because you're treated like normal people. [...] and they make it so that you're empowered to an extent where you are really passionate about your work ...“ (Tom, 00:44:24). Vom Arbeitgeber wurde ihnen kommuniziert, dass es das Ziel der *Higher Apprenticeships* ist, Führungskräfte zu rekrutieren. Der Arbeitgeber hat dazu einen Zehn-Jahres-Plan: nach sechs Jahren bekommen die Auszubildenden den betriebsinternen Status „C-Grade-Ingenieure“ und innerhalb von zehn Jahren sollen sie Führungsverantwortung übernehmen.

Fazit

Das Großunternehmen nutzt die *Higher Apprenticeship* als einen Rekrutierungsweg für zukünftige Führungskräfte und als Instrument zur Unternehmensbindung der Absolventen und Absolventinnen. Entsprechend intensiv kümmert sich das Unternehmen um die Auszubildenden. Die Kombination aus Studium und Ausbildung im Betrieb stellt hohe Anforderungen an die Auszubildenden; gleichzeitig wissen diese die Möglichkeiten sehr zu schätzen, die sich ihnen bieten, und sind sehr leistungsorientiert.

Das Fallbeispiel zeigt die Problematik der FD-Abschlüsse an außerhochschulischen Einrichtungen, bei denen eine Anerkennung von Leistungen auf einen Bachelor erst noch ausgehandelt werden muss. Außerdem ist es einerseits ein Beispiel für die These aus Kap. 3.2.1, dass durch die Besetzung der *Higher Apprenticeships* mit Schulabgängern mit dem A-Level den Absolventen von *Apprenticeships* auf den darunterliegenden Ebenen oder anderen beruflichen Abschlüssen der interne Aufstiegsweg erschwert wird. Andererseits plant das Unternehmen aus der Erfahrung mit den *Higher Apprentices* heraus, in Zukunft unternehmensintern auch motivierte Mitarbeiter ohne Hochschulabschluss während eines berufsbegleitenden Studiums ähnlich strukturiert zu unterstützen.

Fallstudie 2: „Electrical and Electronic Engineering Foundation Degree“ an der University of Greenwich

Übersicht Interviews der Fallstudie

EN_C_CS2_1	Betrieb 1 - KMU
EN_C_CS2_2	Betrieb 2 – staatliches Unternehmen
EN_EI_CS2	Bildungseinrichtung (2 Personen)
EN_St_CS2	Studierende 1 (Liam*) und 2 (Matt*)

*Namen geändert

Hintergrundinformationen³⁵

Der Studiengang wurde im Jahr 2010 eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt gab es für die Schaffung von *Foundation-Degree*-Programmen eine umfangreiche staatliche Unterstützung: „foundation degrees were the flavour of the month“ (EN_EI_CS2_2, 00:04:30.7). Wegen der obligatorischen Anschlussmöglichkeit eines Bachelors wurden *Foundation Degrees* als bessere Alternative zu aufbauenden beruflichen Abschlüssen³⁶ gesehen, und davon versuchte der damals zuständige Mitarbeiter auch die regionalen Arbeitgeber zu überzeugen. Die Verantwortlichen haben in diesem Bereich eine Marktlücke identifiziert. Bei der Entwicklung des Studiengangs wurden regionale Arbeitgeber einbezogen, was auch zu dem Fokus auf das arbeitsbasierte Lernen geführt hat.

Der Studiengang wird als Teilzeitstudiengang angeboten und richtet sich an im Ingenieurbereich Beschäftigte. Das Studium zum *Foundation Degree* dauert drei Jahre und die Studierenden sind einen festen Tag pro Woche an der Universität. Es gibt die Spezialisierungen Maschinenbau und Elektrotechnik. Pro Jahr werden in der Regel knapp unter 20 Studierende aufgenommen, von denen bisher in jedem Jahrgang etwa sieben das Studium mit dem Ziel Bachelor fortgesetzt haben. Der Bachelorabschluss kann in weiteren zwei Jahren Teilzeitstudium oder einem Jahr Vollzeitstudium erworben werden. Bisher haben die Studierenden nur von der ersten Option Gebrauch gemacht. Die Übergangsquote soll demnächst steigen, da ein Arbeitgeber mit vielen Teilnehmern angekündigt hat, dass alle seine *Higher Apprentices*³⁷ in Zukunft zum Bachelor übergehen werden. Es gibt auch die Möglichkeit, einen Masterstudiengang anzuschließen. Der Studiengang ist von der Berufsorganisation³⁸ „Institution of Engineering Technology“ akkreditiert.

Die Studierenden haben in der Regel zwei bis drei Jahre Berufserfahrung und werden fast ausschließlich von ihren Arbeitgebern finanziert. Viele befinden sich am Ende einer *Advanced Apprenticeship* (EQF Ebene 4) und/oder haben im Unternehmen den Status „Higher Apprentice“ (EQF Ebene 5), aber es gibt auch Gesponserte Studierende³⁹. Ein Teil der Studierenden verfügt über das A-Level⁴⁰ als Zugangsvoraussetzung, einige über eine berufliche Qualifikation (BTEC⁴¹ Level 3, entspricht EQF Ebene 4), die sie über eine Ausbildung erworben haben, und wieder andere über beide Qualifikationen. Bei dem Arbeitgeber, der viele der Studierenden stellt, wurden bei dem zum Zeitpunkt der Interviews neuen Jahrgang erstmals nur *Higher Apprentices* angemeldet, die direkt nach dem A-Level eingestellt worden sind.

35 Wenn nicht anders gekennzeichnet stammen alle Informationen unter dieser Überschrift aus dem Interview mit der Bildungseinrichtung. Die Fußnoten sind davon ausgenommen.

36 Higher National Diploma (HND) und Higher National Certificate (HNC) sind höhere berufliche Abschlüsse auf Ebene 5 EQF. Sie waren früher die etablierte Aufstiegsroute für Auszubildende, haben aber in den letzten Jahren – u. a. durch die Einführung des *Foundation Degrees* – an Bedeutung verloren (siehe auch Kap. 3.2.1).

37 Higher Apprenticeships in England sind auf der Ebene 5–7 des EQF angesiedelt: <https://www.gov.uk/apprenticeships-guide> (Zugriff: 21.11.2017)

38 Berufsorganisationen spielen in England eine wichtige Rolle in der Ausübung vieler Berufe durch die Verleihung der Mitgliedschaft, eines qualifizierten Status oder Titels, wie z. B. die Bezeichnungen „*Incorporated*“ und „*Chartered Engineer*“. Zu diesem Zweck akkreditieren sie auch Bildungsgänge, sowohl inner- als auch außerhalb des Hochschul- oder Berufsbildungssystems.

39 Reguläre Arbeitnehmer, die von ihrem Arbeitgeber ein berufsbegleitendes Studium finanziert bekommen

40 Höchster englischer Schulabschluss

41 BTEC= (früherer) Business and Technology Education Council: verschiedene berufliche Qualifikationen als Äquivalent zu den allgemeinbildenden schulischen Abschlüssen und darüber (GSCE=BTEC Level 2, A-Level=BTEC Level 3 und „National“). Die BTEC-Abschlüsse werden inzwischen von dem privaten Bildungsunternehmen Pearson vergeben: <http://qualifications.pearson.com/en/about-us/qualification-brands/btec.html> (Zugriff: 09.06.2017).

Der Studiengang enthält ein Modul zum „arbeitsbasierten Lernen“, das während der gesamten Studienzeit abgeleistet werden kann und ein Viertel der gesamten Credits ausmacht. Wiederum ein Viertel der Credits für das Modul erlangt man für einen Vorbereitungskurs, in dem es primär um das wissenschaftliche Schreiben geht. Außerdem beinhaltet das Modul einen Kurs „Understanding my Organisation“, in dem die Studierenden sich mit ihrem Unternehmen auseinandersetzen. Für das eigentliche arbeitsbasierte Lernen im Umfang von 45 Credits⁴² haben die Studierenden verschiedene Wahlmöglichkeiten:

- ▶ Projektarbeit: Die Studierenden müssen ein Thema auswählen und Lernziele definieren. Dazu holen sie die Zustimmung ihres Arbeitgebers ein und stimmen die Details mit ihm ab. Sie erarbeiten einen schriftlichen Bericht, in dem sie die Problematik beschreiben und diskutieren, und führen ein Fachgespräch über das Projekt. Die Bewertung erfolgt an der Universität, aber die Rückmeldungen der Arbeitgeber werden ebenfalls berücksichtigt. Die Mehrzahl der Studierenden wählt diese Option.
- ▶ Einen Teil der Credits können die Studierenden auch über ein berufliches Training erwerben, das vom Niveau und vom Umfang den Vorgaben der Universität entsprechen muss. Eine andere Möglichkeit ist das Belegen weiterführender akademischer Kurse. Der Bericht wird in beiden Fällen über die Inhalte und vor allem die Anwendung des Gelernten auf der Arbeit erstellt. Auch das Fachgespräch findet statt. Diese alternative Möglichkeit wird allerdings nur von sehr wenigen Studierenden in Anspruch genommen.

Außerdem gibt es ein arbeitsbasiertes Abschlussprojekt im Wert von 30 Credits auf der Ebene 5 (EQF Ebene 5), das die Studierenden herausfordern soll und auch als Grundlage für diejenigen dienen soll, die das Studium mit dem Ziel Bachelorabschluss weiterführen.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Auszubildenden

Liam und Matt befinden sich zum Zeitpunkt der Interviews im letzten Jahr des Studiums zum *Foundation Degree*.

Zugang

Liam arbeitet bei einem mittelständischen Unternehmen mit etwa 120 Mitarbeitern als Techniker. Dort hat er vor sechs Jahren als Auszubildender im Produktionsbereich begonnen. Er hat eine Qualifikation einer berufsbildenden Schule⁴³, ein BTEC Level 3 in *electronic engineering*. Anschließend ist er aus dem Produktions- in den Forschungs- und Designbereich gewechselt und hat von dort aus das Studium begonnen. Er wollte sich gern weiterbilden und es gab mehrere Möglichkeiten, z. B. die Open University, HNDs und HNCs. Dann ist er durch Zufall auf dieses Programm gestoßen, das sehr gut zu seinen Vorstellungen gepasst hat. Bereits bei seiner Einstellung als Auszubildender wurde vereinbart, dass der Arbeitgeber ihm weiterführende Bildung finanziert: „... the agreement was that they would pay for my further development as far as I wanted to go“ (00:02:39.1). Er sieht sich selbst als Trainee oder Auszubildender, aber in seinem Unternehmen werden diese formalen Qualifikationswege nicht offiziell genutzt.

Matt ist Techniker für Elektrotechnik in einem staatlichen Betrieb. Er begann dort vor einigen Jahren seine Ausbildung (*advanced apprenticeship*) und lernte an einem *training college*. Er wollte ursprünglich direkt im Anschluss eine berufliche Weiterbildung absolvieren, aber wegen der wirtschaftlichen Rezession wurden die Mittel für Weiterbildungen gestrichen. Nach

42 Im Vereinigten Königreich entsprechen zwei Credits einem Creditpoint des European Credit Transfer System ECTS. Ein ECTS-Credit wiederum entspricht etwa 25-30 Arbeitsstunden.

43 „college“, wahrscheinlich ein Further Education College

ein paar Jahren informierte er sich dann wieder über Möglichkeiten. Der Studiengang wurde ihm von einem der Mitarbeiter seines Training Colleges empfohlen, welcher ihn selbst belegt hatte. Die Bewerbung und die Einholung der Zustimmung des Unternehmens waren ein Balanceakt für ihn. Mit seinem Vorgesetzten besuchte er den Campus und sie informierten sich über die Inhalte des Programms.

Sicht der Betriebe

Arbeitgeber 1 ist ein Familienunternehmen mit etwa 100 Mitarbeitern. Ein Auszubildender plante nach seinem Abschluss ein reguläres Studium zu absolvieren, aber das Unternehmen wollte ihn halten: „But we did not want him to go so we offered him the opportunity to do the higher apprenticeship“ (00:02:38). Dieser Auszubildende ist inzwischen dabei, berufsbegleitend seinen Bachelor zu absolvieren. Mittlerweile gibt es einen weiteren *Higher Apprentice*, und auch diesem wird die Möglichkeit geboten, „to go as far as he wanted to“ (00:03:04). Während der Woche werden die *Higher Apprentices* in der Regel insgesamt etwa einen Tag freigestellt, und vor Prüfungen ist das Unternehmen „quite generous with the time they are given“ (00:12:44).

Das Unternehmen ist sehr zufrieden und profitiert von den im Studium vermittelten Inhalten. In Abstimmung mit den Dozenten wurde ein WBL-Projekt gewählt, das dem Unternehmen nutzte und die Vorgaben der Universität erfüllte.

Bei **Arbeitgeber 2** handelt es sich um ein staatliches Unternehmen. Es unterstützt seine Mitarbeiter bei dem Erwerb eines höheren Abschlusses, weil dieser als Voraussetzung für den unternehmensinternen Aufstieg gesehen wird: „we would like everyone with any responsibility to be degree qualified“ (00:11:34.1). Für das Unternehmen zeigt ein Hochschulabschluss Kompetenz und die Fähigkeit zu lernen.

Wegen der hohen Spezialisierung des Unternehmens wäre es sehr schwer, einen genau passenden Kurs zu finden. Sie haben sich das Programm angesehen, und als sich der Mitarbeiter dafür entschieden hatte, wurde es bewilligt: „he’s learning in general and specifically what he needs for the rest of his working life, not just what we’re doing here“ (00:07:16.0).

Der Teilnehmer des Programms hat im Unternehmen den Status „Gesponserter Student“. Zur Universität gab es einige Kontakte, aber der Interviewpartner würde sich mehr davon wünschen.

Work-based Learning

Matt hatte Probleme bei der Umsetzung des WBL-Moduls. Er war schon mehrere Jahre auf seiner Stelle, sodass es für ihn schwierig war, neue Bereiche zu finden. Seit Beginn des Studiums hat er deswegen schon dreimal intern die Stelle gewechselt. Eine der Stellen war im Schichtdienst, sodass er manchmal direkt nach der Schicht in die Kurse kam. Er musste gleichzeitig für die Universität lernen, sich in neue Stellen einarbeiten und nach neuen Möglichkeiten Ausschau halten. Dies empfand er als sehr belastend: „and you know it’s just ongoing slog“ (00:08:35.7). Ursprünglich war er davon ausgegangen, dass die Universität bei Bedarf Kurse für das WBL-Modul anbietet, aber der einzige angebotene Kurs hat für ihn inhaltlich nicht gepasst. Um die Möglichkeit, innerhalb des WBL-Moduls einen auf dem notwendigen Level akkreditierten Kurs zu belegen, hat er sich etwas zu spät gekümmert. Dann war es schwierig, passende Kurse auf einem ausreichend hohen Niveau zu finden. In Frage kommende Kurse hätten mindestens ein Jahr gedauert und wären damit über die Restlaufzeit des *Foundation Degrees* hinausgegangen. Auch sein Abschlussprojekt startete etwas verspätet – einerseits, weil er von einem anderen Zeitrahmen ausgegangen war und andererseits, weil sein Unternehmen etwas unflexibel ist und schon allein die Bewilligung der Mittel viel Zeit in Anspruch nimmt.

Matt hat in seinem Unternehmen einen Betreuer, aber es war hauptsächlich an ihm, sich um seine Ausbildung zu kümmern. Dies empfand er als schwierig.

Bei Liam sieht die Situation vollkommen anders aus. Die Aufgaben, die in seinem Unternehmen anfallen, sind so vielfältig, dass er eher die Qual der Wahl hat. Er hat eine Liste mit passenden Aufgaben bzw. Projekten zusammengestellt und gemeinsam mit seinem Betreuer entschieden, welche davon ihm und dem Unternehmen am meisten nutzen würden. Bei der Durchführung hat er vollkommen freie Hand. Er hat keinerlei Druck und arbeitet an seinem Projekt, wenn er die Zeit dazu hat: „As long I'm you know working to my potential right, I just sort of get left to do it“ (00:17:37.5). Für ihn passt das Projekt sehr gut zu seinen Aufgaben auf der Arbeit.

Sicht der Bildungsinstitution

Die Erfahrung der Interviewpartner der Bildungsinstitution zeigt, dass WBL sich nicht auf jedem Arbeitsplatz gleich gut umsetzen lässt, da es Unterschiede in der Vielfältigkeit der Aufgaben oder im Niveau gibt. Für den Großteil der Studierenden ist die Umsetzung des WBL nicht problematisch, und die meisten werden auch durch den Arbeitgeber unterstützt. Den Gesprächspartnern ist dabei aber wichtig, dass das WBL ein Teil der Arbeit ist und nicht zur Belastung für die Unternehmen wird: „[...] we want to capture learning that takes place at work and where you are developing and, and that shouldn't be a burden or for the company or for the student“ (00:16:08.2). Die Interviewpartner sind deswegen flexibel und ermöglichen – wenn sinnvoll – auch maßgeschneiderte, personalisierte Ansätze. Die regulären Kurse werden von der Universität festgelegt und müssen belegt werden, aber das WBL gibt den Studierenden Flexibilität.

Auch beim Abschlussprojekt werden die Details mit den Betreuern am Arbeitsplatz abgestimmt. Die Bewertung erfolgt durch die Universität und umfasst auch die Rückmeldung des Unternehmens hinsichtlich der Zufriedenheit und der Zielerreichung.

Insgesamt unterstützen die Arbeitgeber nach der Erfahrung der Interviewpartner die Studierenden und geben ihnen so viel Freiraum wie möglich. Einige Studierende haben dabei großes Glück. Die *Higher Apprentices* des großen Arbeitgebers werden z. B. für die Prüfungsvorbereitung freigestellt und bekommen auch während der Arbeitszeit die Möglichkeit zu lernen. Allerdings wirkt sich das auch auf die gemachten Erfahrungen aus: „they're given a lot of the given time at work to do university work. There's, it's a very supportive possibly not realistic experience that they're given“. Andere Studierende erhalten wiederum sehr wenig Unterstützung. In seltenen Fällen erwartet der Arbeitgeber z. B., dass sie die Zeit für den Tag an der Universität an den restlichen Tagen vor- bzw. nacharbeiten. Auch stehen einige der Studierenden – insbesondere in kleinen Unternehmen – auf der Arbeit sehr unter Druck.

Die Bildungsinstitution führt in der Regel einmal pro Jahr ein Treffen mit den Arbeitgebern durch. Über das „Industrial Board“ werden auch Arbeitgeber in die Gestaltung des Studiengangs einbezogen, allerdings nicht bezogen auf die konkreten Inhalte. Die Interviewpartner befürchten, dass eine stärkere Berücksichtigung der Arbeitgeber bei der Erstellung der Inhalte das Programm an die Grenze zwischen Bildung und Training führen könnte: „The risk if we were to move to more employer led content we are getting close to the boundary between education and training“ (00:28:14.7).

Bei dem Programm handelt es sich um den einzigen Studiengang mit dem Ziel *Foundation Degree*, der noch von der Universität selbst durchgeführt wird. Alle anderen *Foundation Degrees* der Fakultät werden unter Lizenz von einem beruflichen *college* durchgeführt.

Zufriedenheit und Ausblick

Liam ist mit dem Studium sehr zufrieden: „Love it, it’s great. It really fits in well with what we do at work“ (00:02:26.6). Er würde den Kurs wieder belegen, weil er keine realistische Alternative für sein geplantes berufliches Fortkommen sieht. Dabei spielt für ihn auch eine Rolle, dass der Kurs an einer Universität angeboten wird. Liam sieht den Vorteil darin, dass mehr Eigeninitiative gefordert und die persönliche Entwicklung gefördert wird. Für ihn ist es von Vorteil, dass er vorher eine einschlägige Ausbildung absolviert hat. Dadurch ist vieles einfach für ihn und er kann Verbindungen herstellen, sodass er auf sein vorhandenes Wissen aufbauen kann. Auch den fachlichen Austausch mit den anderen Teilnehmern fand er interessant.

Liam ist seinem Unternehmen dankbar und fühlt sich seinem Arbeitgeber verbunden, weil dieser den Kurs zahlt. Er hat einen Vertrag, der festlegt, dass er einen Teil der Kurskosten zurückzahlen muss, falls er seinen Arbeitgeber vor Ablauf eines Jahres nach Kursende verlässt.

Liams Endziel ist der Bachelor. Er sieht seinen Techniker als Ingenieur ohne Hochschulabschluss und sein Ziel ist „... to progress to a full engineer and move up the chain as high as possible“ (00:05:03.2). Von den Aufstiegsmöglichkeiten im Ingenieurbereich ist er bereits fast oben angelangt und sieht vor allem die Möglichkeit, dass sein Gehalt erhöht wird. Die einzige Möglichkeit des Aufstiegs für ihn wäre ein Wechsel ins Management, aber diesen Weg strebt er nicht an.

Auch Matt strebt den Bachelor an. Allerdings ist er unschlüssig, ob er den Kurs noch einmal wählen würde. Er hat einen Kollegen, der an einem (*FE-*)*College* ebenfalls ein *Foundation Degree* absolviert hat, allerdings mit wesentlich weniger Aufwand: „... so I’m kind of yes it’s been good; [...] I’ve made it more difficult for myself by applying for this course“ (00:07:44.0). Aber er hat das Gefühl, dass er sich durch den Kurs auch weiterentwickelt hat. Er ist dankbar für die Erfahrungen, die er durch die unternehmensinternen Wechsel erlangt hat, die der Kurs erfordert hatte.

Matt hat mit seinem Arbeitgeber einen Bindungsvertrag über zwei Jahre nach Abschluss des Studiums, aber das erhöht seine persönliche Verbindung zum Unternehmen nicht. Er steht auf dem Standpunkt, dass er sehr hart arbeitet und dass seine Firma bereits jetzt von seinem Studium profitiert. Er hat Aufstiegsmöglichkeiten, aber in seinem Unternehmen sind die Prozesse sehr langwierig. Daher plant er, in ein paar Jahren für einige Jahre in die Industrie zu wechseln, und könnte sich gut vorstellen, danach mit neuen Erfahrungen zurückzukehren.

Fazit

Dieses Fallbeispiel zeigt, wie stark die Umsetzung des WBL von den betrieblichen Rahmenbedingungen abhängt und wie sehr sich die Studienbedingungen der einzelnen Studierenden unternehmensabhängig unterscheiden. Dies wird auch bei den betrieblichen Interviews gespiegelt, die die unterschiedliche Motivation der Arbeitgeber aufzeigen: Einmal versucht ein KMU, einen guten Mitarbeiter zu halten und das Studium bestmöglich für das Unternehmen zu nutzen, und bei dem anderen Beispiel geht es nur um den Titel, während die Inhalte des Studiums eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Das Großunternehmen mit mehreren Studierenden bietet seinen *Higher Apprentices* einen strukturierten betrieblichen Ausbildungsteil und umfangreiche Unterstützung an, die Spannweite der Praktiken in den anderen Unternehmen ist dagegen sehr groß.

An diesem Fallbeispiel lässt sich auch gut nachvollziehen, wie der Abschluss *Foundation Degree* gezielt als „bessere“ Alternative zu den traditionellen höheren beruflichen Bildungsgängen HND und HNC vermarktet wurde. Zu Zeiten hoher staatlicher Förderung wurde bei

den Arbeitgebern gezielt für den neuen Abschluss geworben, und inzwischen wurden fast alle *Foundation Degrees* der Fakultät unter Lizenz an berufliche *Colleges* ausgegliedert.

3.3.2 Irland

Fallstudie 1: „Electrical Apprenticeship“

Übersicht Interviews der Fallstudie

IE_St_CS1_1	Auszubildender 1 – Aidan*
IE_St_CS1_2	Auszubildender 2 – Kyle*
IE_C_CS1_1	Betrieb 1 – privatwirtschaftliches Unternehmen mit 400-500 Mitarbeitern und etwa noch einmal so vielen Unterauftragnehmern
IE_C_CS1_2	Betrieb 2 – öffentliches Großunternehmen
IE_EI_CS1_1	Head of School IoT (Fakultätsleiter), Head of Apprenticeships IoT (Leiter des IoT für die Lehrausbildung)
IE_EI_CS1_2	Dozenten IoT
IE_EI_CS1_3	Assistant IoT (Assistent der Fakultät)
IE_M_CS1	Vertreter SOLAS

*Namen geändert

Hintergrundinformationen

In Irland gab es zum Zeitpunkt der Fallstudie im Jahr 2015 26 Ausbildungsberufe, die der Aufsicht der Behörde für Weiterbildung (SOLAS, *Further Education and Training Authority*) unterstehen. Für diese Ausbildungsberufe werden national gültige Standards unter Einbeziehung der Sozialparteien erarbeitet (vgl. IE_M_CS1). Zum Zeitpunkt der Fallstudie fand eine Überarbeitung des Curriculums für den Ausbildungsberuf Elektriker statt bzw. war diese gerade abgeschlossen.

Die formale Zugangsvoraussetzung zu diesen Ausbildungsberufen ist das Junior Certificate, das nach Ende der Schulpflicht im Alter von mindestens 16 Jahren durch eine staatliche Schulprüfung erworben wird. In der Praxis bevorzugen die Betriebe bei der Ausbildung zum Elektriker/zur Elektrikerin inzwischen in der Regel Bewerber/-innen mit dem Leaving Certificate (IE_C_CS1_1, IE_C_CS1_2, IE_M_CS1), das durch eine zweite staatliche Schulprüfung nach Ende der Sekundarstufe II erworben wird.

Um eine Ausbildung zu beginnen, schließt der Auszubildende einen Vertrag mit einem Unternehmen. Die Betriebe müssen sich bei SOLAS registrieren. Bei einem Betriebsbesuch wird die Eignung für Ausbildung überprüft (IE_M_CS1). Der ausbildende Betrieb meldet neue Auszubildende an SOLAS. SOLAS beschäftigt Ausbildungsberater/-innen, die sowohl die Unternehmen als auch die Auszubildenden betreuen und die Durchführung der Theoriephasen organisieren.

Die mindestens vierjährige Ausbildung verläuft in alternierenden Praxis- und Theoriephasen. Die Dauer der Theoriephasen ist festgelegt, für die Dauer der Praxisphasen im Unternehmen gibt es Minimalanforderungen.

Phase	Ausbildungsort	Dauer (Minimum)
1	Industrie	20 Wochen
2	Trainingszentrum	20 Wochen
3	Industrie	40 Wochen
4	Institute of Technology	11 Wochen
5	Industrie	26 Wochen
6	Institute of Technology	11 Wochen
7	Industrie	12 Wochen

Die erste Phase der Ausbildung verbringen die Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb. Während der zweiten Phase absolvieren sie einen 20-wöchigen Grundlehrgang in einem Trainingszentrum⁴⁴. Die beiden weiteren Theoriephasen (Phase 4 und Phase 6) finden in der Regel an den *Institutes of Technology* (IoTs), den staatlichen irischen technischen Hochschulen statt. Diese werden von SOLAS mit der Durchführung beauftragt und vergütet, sie fungieren somit als Bildungsdienstleister. Die Auszubildenden werden von SOLAS den einzelnen IoTs zugewiesen. Die Einbeziehung der IoTs in die Ausbildung hat historische Gründe, da diese zum Teil aus Institutionen der technischen Berufsausbildung hervorgegangen sind.

Während der praktischen Ausbildungsphasen erhalten die Auszubildenden von ihrem Betrieb eine Vergütung. In den Theoriephasen wird diese von SOLAS übernommen, finanziert aus einer Ausbildungsabgabe und Steuergeldern (IE_M_CS1). Die Vergütung steigt mit dem erfolgreichen Beenden einer Phase (IE_C_CS1_1).

Mit dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung wird das *Advanced Certificate Craft* erworben, das im nationalen Qualifikationsrahmen auf der Ebene 6 eingeordnet ist, welche der Ebene 5 des EQF zugeordnet wurde. Die Einordnung des Abschlusses wurde 2015 nach einer Prüfung durch *Quality and Qualifications Ireland* (QQI, Irische Behörde für Qualifikationen und Qualitätssicherung) bestätigt, welche für die Vergabe von Abschlüssen zuständig ist.

In den Jahren 2015 und 2017 hat die irische Regierung Ausschreibungsrunden für neue Ausbildungsberufe in anderen Berufsfeldern und auch auf höheren Ebenen des nationalen Qualifikationsrahmens durchgeführt. Einige der neuen *Apprenticeships* werden inzwischen bereits angeboten (vgl. Kap. 3.2.2).

Da die Ausbildung an einen Vertrag mit einem Unternehmen geknüpft ist, besteht eine Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Lage. Durch die Rezession kam es in Irland zu einem dramatischen Einbruch der Auszubildendenzahlen. Inzwischen steigt die Anzahl der Auszubildendenverhältnisse aber wieder an.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Auszubildenden

Aidan und Kyle absolvieren augenblicklich eine Ausbildung zum Elektriker. Aidan befindet sich in Phase 4 der Ausbildung, Kyle in Phase 6. Diese beiden Phasen absolvieren sie an einem IoT.

⁴⁴ Die Trainingszentren wurden ursprünglich von der Vorgängerinstitution von SOLAS betrieben, gehören nach der institutionellen Reform aber zu den Education and Training Boards.

Einstieg

Aidan hat nach dem Abschluss der Schule im Bereich Mechanik gearbeitet („I was doing mechanics“, 01:07) und sich von dort aus immer weiter in den elektronischen Bereich vorgearbeitet. Als er eine Ausschreibung für einen Ausbildungsplatz zum Elektriker sieht, informiert er sich über die Art der Arbeit und die Möglichkeiten der Weiterentwicklung („... on the types of gates that opens for you“ 01:07). Ihm macht die Arbeit mit Elektronik Spaß, und er ist gut darin. Außerdem merkt er, dass er eine berufliche Perspektive braucht. Nach seiner Bewerbung wurde er zum Vorstellungsgespräch eingeladen, das von einer hohen Führungskraft und dem Personalleiter geführt wurde.

Kyle hingegen stammt aus einer „Elektrikerfamilie“, und auch einige seiner Freunde sind Elektriker. Nach dem *Leaving Certificate* hat er ein IT-Studium absolviert, danach aber einige Jahre im In- und Ausland im Agrarbereich gejobbt. Nach einer Phase der Neuorientierung entscheidet er sich, ebenfalls Elektriker zu werden, auch aus dem Gefühl heraus, in diesem Bereich über ein gutes Netzwerk zu verfügen. Seinen Ausbildungsplatz bzw. die Möglichkeit zu einem Vorstellungsgespräch erhält er über Kontakte.

Beide starten ihre Ausbildung in einem großen Unternehmen. Aidan schätzt, dass in seinem Unternehmen etwa 22 Auszubildende oder vielleicht mehr beschäftigt sind, Kyle geht von ca. 60–80 aus, ist sich aber auch nicht sicher.

Aidan fängt Ende September 2013 bei seinem Ausbildungsunternehmen an. Nach einer Art Probezeit beginnt die Ausbildung im November 2013. Zu diesem Zeitpunkt wurde er registriert, was er daran gemerkt hat, dass ihm die Ausbildungsvergütung gezahlt wurde.

Ausbildung im Betrieb

Mit dem offiziellen Beginn von Aidans Ausbildung starten auch diverse betriebsinterne Schulungen. Sicherheit spielt dabei eine sehr große Rolle, auch in seinem Vertrag mit dem Unternehmen. Für seine Ausbildung gibt es einen betrieblichen Ausbildungsplan. Er absolviert viele innerbetriebliche Lehrgänge, z. B. ein „Safe Pass Course“ und Schleif- bzw. Flextraining. Zusätzlich gibt es kleinere Einführungen, die von den Erfordernissen am konkreten Einsatzort abhängen: „if they have to get us trained up on it, they'll get us trained up on it ...“ (05:52). Es wird dabei von dem ausbildenden Unternehmen auch sichergestellt, dass alle für die Phasen außerhalb des Unternehmens erforderlichen Inhalte im Vorfeld vermittelt werden.

Für die Betreuung der Auszubildenden in Aidans Betrieb gibt es ein „Buddy“-System, bei dem ein Auszubildender für einen Auftrag einem fertigen Elektriker zugeteilt wird. Dies geschieht auch aus Sicherheitsgründen. Die Dauer variiert dabei – es kann sich um einen Tag, eine ganze Woche oder auch Monate handeln. Manchmal wird auch nur ein Teilauftrag fertiggestellt, oder der Auszubildende wird zu einem anderen Auftrag abgezogen. Die Zuteilung zu Aufträgen richtet sich nach dem Ausbildungsstand, den Anforderungen des Ausbildungsplans und dem Bedarf am Auftragsort. Koordiniert wird die Verteilung in der Regel von einem Personalsachbearbeiter, aber teilweise auch vor Ort durch den zuständigen Vorarbeiter. Monatlich wird eine Einschätzung jedes Auszubildenden vorgenommen. Dazu kommen der Vorarbeiter und sein „Aufpasser“ auf die Baustelle und „schnappen“ sich den Auszubildenden für ca. fünf Minuten. Dann sprechen sie mit ihm über seine Arbeit, seine Disziplin, seine Einstellung, gehen aber auch ggf. auf kritische Punkte ein. Meistens haben sie ein Formular dabei, das sie ausfüllen, z. B. hinsichtlich der ausgeführten Tätigkeiten und der Anwesenheit.

In Kyles Ausbildungsbetrieb sieht die Situation grundlegend anders aus: „If you don't look after yourself, they don't look after you. So if you're not aware that you're not learning enough you get left behind“ (04:44). Er ist der Meinung, dass er noch nicht genug mit den Händen gearbeitet hat, und obwohl er sich schon in Phase 6 der Ausbildung befindet, wurde ihm noch nie

wirklich Verantwortung übertragen. Im zweiten Ausbildungsjahr war er auf einer sehr spezialisierten Baustelle und durfte dort auch etwas Verantwortung übernehmen, aber die dort erworbenen Fähigkeiten sind aufgrund der Spezialisierung „not useful in the outside world“ (06:14). Im dritten Ausbildungsjahr hat er extra um die Versetzung auf eine andere Baustelle gebeten, aber auch dort hat er viel Zeit mit der gleichen Tätigkeit verbracht. Es herrschte großer Druck und es gab anscheinend keine Zeit die Auszubildenden anzuleiten. Ihm wurden dann die Tätigkeiten zugeteilt, die er sowieso schon gut und schnell erledigen konnte. Hinsichtlich der Erfüllung der offiziellen Anforderungen von SOLAS meint er, „it’s just a form that is signed“ (06:21). Bisher ist ihm nicht bekannt, dass es eine Qualitätssicherung des praktischen Teils der Ausbildung gibt. Auch gibt es keine Betreuung: „And it’s such a big company that it’s so easy just to have one man in charge of the apprentices. And because of- because they don’t really value their apprentices it’s, it’s so easy to swap them around you know. If there’s a first-year here and a first-year there, it makes no odds. This, the supervisor doesn’t care which first-year he has because he’s only doing monkey work anyway so why not swap them? Yah, no I have a, a big issue with that“ (07:13). Er ist sehr frustriert über die Situation, da sein Wissensstand nicht auf dem Niveau ist, das er zu diesem Zeitpunkt seiner Ausbildung haben sollte. Er plant, das Unternehmen für den letzten Ausbildungsabschnitt zu verlassen und beabsichtigt, seine Kritikpunkte in dem Unternehmen anzusprechen, auch wenn er bleiben sollte. Einige der fertigen Auszubildenden werden bei Personalbedarf übernommen. Laut Kyle gibt es keinen Grund, nicht in die Auszubildenden zu investieren. Dann wären die Auszubildenden in den höheren Ausbildungsjahren besser einsetzbar und die übernommenen fertigen Elektriker ebenfalls.

Sicht der Betriebe

Die Vertreter der beiden befragten Betriebe sind jeweils verantwortlich für die Ausbildung in ihren Unternehmen und koordinieren diese, im Fall von Betrieb 2 sogar hauptamtlich. Beide Unternehmen legen großen Wert auf eine gute, breit gefächerte Ausbildung und arbeiten dazu mit entsprechenden Ausbildungsplänen und nutzen das Rotationsprinzip. Betrieb 2 bietet zusätzlich zu den Vorgaben von SOLAS unternehmensspezifische Module an. Die direkte Betreuung der Auszubildenden erfolgt in beiden Betrieben durch den jeweils fachlichen Vorgesetzten und zusätzlich wurde ein Buddy- bzw. Mentorensystem zur Unterstützung der Auszubildenden etabliert. Die Qualitätssicherung der Ausbildung spielt in beiden Betrieben eine wichtige Rolle. Die Auszubildenden müssen regelmäßig ihr „Logbuch“ zu den absolvierten Inhalten abzeichnen und kontrollieren lassen. Außerdem finden regelmäßige Feedback-Gespräche statt, in denen es neben der fachlichen Beurteilung auch um das Verhalten des Auszubildenden geht.

Die Vertreterin von Betrieb 2 berichtet, dass zum Ende der Ausbildung alle vom Unternehmen vermittelten Inhalte von SOLAS in einer Liste zusammengestellt werden. Basierend auf dieser Liste gibt es ein Treffen bei SOLAS, bei dem die Liste diskutiert und entschieden wird, ob alle notwendigen Inhalte enthalten sind, um den Abschluss zu verleihen. Die Vertreterin des Unternehmens nimmt an diesen Treffen teil.

Außerbetrieblicher Teil der Ausbildung

Genauso unterschiedlich wie die Situation im Betrieb ist auch die Einschätzung der ersten außerbetrieblichen Phase (Phase 2) im Trainingszentrum der beiden. Für Aidan hätten die während der sechs Monate im Trainingszentrum behandelten Inhalte auch in zehn Wochen vermittelt werden können. Kyle hingegen fand diese Phase „brillant“ und seinen Lehrer „fantastisch“, wobei seine Ausbildungszeit dort wegen Ferienzeiten nur etwa viereinhalb Monate gedauert hat. Und während Aidan die zweite außerbetriebliche Phase (Phase 4) mit zehn Wochen als viel zu kurz für die in seinen Augen wesentlich anspruchsvolleren Inhalte einschätzt, ist Kyle,

der bereits über einen Hochschulabschluss verfügt, mit der Länge zufrieden gewesen. Auf die Nachfrage, ob es seiner Meinung nach einen Unterschied machen würde, ob Phase 4 an einem Trainingszentrum oder einem Institute of Technology (IoT) absolviert wird, spricht Aidan sich sehr eindeutig für das IoT aus, da die Lehrenden auch Vollzeitstudierende unterrichten und seiner Meinung nach sehr versiert sind hinsichtlich des Lehrstoffs und der zu absolvierenden Kurse.

Aidan merkt an, dass es für ihn eine Umstellung war, wieder in den „school mode“ zu kommen. Die Arbeitsdichte in Phase 4 ist sehr hoch – die Auszubildenden sind an drei Tagen in der Woche von 9–17 Uhr im IoT, am Mittwoch von 9–16 Uhr und freitags von 9–13 Uhr. Es gibt keine Hausaufgaben, aber Beispielaufgaben, die Aidan während der Pausen in der Bibliothek bearbeitet. Dabei geht er sehr zielgerichtet vor, um die Zeit zu nutzen und die vier Prüfungen am Ende der Phase 4 zu bestehen: „Failing ist not an option“ (25:03). Auch Phase 6, in der sich Kyle befindet, endet mit vier Prüfungen.

Die Auszubildenden müssen inzwischen Registrierungsgebühren von 1.000 Euro beim IoT bezahlen. Aidans Ausbildungsbetrieb unterstützt die Auszubildenden insoweit, als dass er die Summe auslegt und sie dann in Raten von der Ausbildungsunterstützung abzieht.

Sicht des Institute of Technology (IoT)

Für das Institute of Technology stellen die theoretischen Phasen eine organisatorische Herausforderung für die Verantwortlichen dar, da die Blöcke teilweise sehr kurzfristig von SOLAS angekündigt werden und eine starke Abhängigkeit von SOLAS besteht (IE_EI_CS1_3).

Ein Großteil der im Programm Lehrenden hat selbst eine Ausbildung zum Elektriker abgeschlossen und verfügt über entsprechende Industrieerfahrung. Die befragten Dozenten sehen in der Beteiligung an der Elektrikerausbildung einen großen Mehrwert für das Institut, da sie über den Austausch mit den Auszubildenden Einblicke in quasi alle Unternehmen aus dem Bereich erhalten. Diese Einblicke halten sie für sehr wichtig – insbesondere auch für die Qualität der Veranstaltungen für Vollzeitstudierende (IE_EI_CS1_2).

Die Lehrenden schätzen die Arbeit mit den Auszubildenden auch wegen deren Reife. Diese arbeiten in der Regel sehr fokussiert, sind sehr engagiert und hinterfragen viel, um die Inhalte auch wirklich zu verstehen. Das Institut unterstützt die Auszubildenden aktiv bei der Planung ihrer weiteren beruflichen Laufbahn und bietet ihnen die Möglichkeit eines Abendstudiums oder den Übergang in Vollzeitstudiengänge an. Durch ihren Aufenthalt am Institut kennen die Auszubildenden das akademische Umfeld und vor allem auch die Lehrkräfte, sodass ihnen die Entscheidung für ein aufbauendes Studium leichter gemacht wird. Gleichzeitig gewinnt das Institut so neue, leistungsstarke Studierende (IE_EI_CS1_2, IE_EI_CS1_3).

Zum Zeitpunkt des Interviews führte SOLAS einen Modellversuch durch, bei dem die Phasen 4 und 6 an einem Trainingszentrum stattfanden. Dies löste bei den interviewten Institutsmitarbeitern die Befürchtung aus, dass dies das Modell der Zukunft werden könnte, da SOLAS und die Trainingszentren aus einer Institution hervorgegangen sind und sich deswegen noch sehr nahestehen (IE_EI_CS1_3). Außerdem sind die Kosten am Institut höher, da die Dozenten über einen Hochschulabschluss verfügen und entsprechend bezahlt werden (IE_EI_CS1_1).

Zufriedenheit und Ausblick

Für Aidan war die Ausbildung am Anfang nicht das, was er erwartet hatte. Er musste sich daran gewöhnen und sich selbst antreiben. Aber er ist froh, diesen Weg gewählt zu haben wegen der Möglichkeiten, die sich nach dem Abschluss eröffnen. „... because of the gates it can open

for ya after you, you finish your apprenticeship. You can go on and do electrical engineering, environmental engineering, all that type of stuff ...“ (01:29).

Aidan plant, nach der Ausbildung ins Ausland zu gehen und dort zu arbeiten. Seine Spezialisierung wird im industriellen Bereich liegen. Er geht davon aus, dass er in der Ausbildung alle notwendigen Inhalte zur Ausübung seines Berufs vermittelt bekommt: „... I hope that after four years that any, any work that we come across that we'd be able to maybe take five ten minutes to work it out but we will be able to throw your hand to it or tackle it at some stage, yeah, definitely“ (17:00). Außerdem könnte er sich vorstellen zu studieren, wahrscheinlich Elektrotechnik oder Umweltingenieurwesen, weil diese Studiengänge inhaltlich an seine Ausbildung angelehnt sind und er davon ausgeht, dass es ihm dadurch leichter fällt.

Kyle möchte nicht aufgeben. Er plant, das letzte Ausbildungsjahr im Betrieb eines Familienmitglieds zu verbringen und dort schnell zu lernen und so viel Erfahrung wie möglich zu sammeln, um an den Punkt zu kommen, an dem er sich wohlfühlt und das Gefühl hat: „I'm at the right level“ (10:51). Nach Phase 4 im vorhergehenden Jahr hat er ein Abendstudium „Electrical Services Engineering“ am IoT aufgenommen, und er „can't imagine how you could study this stuff not being an electrician“ (15:19). Dieses Jahr wird er einen Hochschulabschluss auf Ebene 6 NQF (Ebene 5 EQF) machen – dem gleichen Level, mit dem auch die Ausbildung endet. Dann plant er, in zwei weiteren Jahren einen Abschluss auf Ebene 7 NQF (Ebene 6 EQF) zu machen. Wenn alles gut läuft, wird er in drei weiteren Jahren dann einen Abschluss auf der Ebene 8 NQF (Ebene 6 EQF), einen „Honours Bachelor“, haben. Während der Phase 4 im IoT wurden die Auszubildenden umfangreich über die Möglichkeit des Abendstudiums am IoT informiert: „they tend to talk to us quite a bit about it“ (16:35).

Sicht der Betriebe und der Mitarbeiter des Institute of Technology (IoT)

Die zum Zeitpunkt des Interviews stattfindende Überarbeitung des Curriculums wird von einer Steuerungsgruppe durchgeführt, die aus Vertretern der Gewerkschaften, der Arbeitgeber, der Trainingszentren, der IoTs und von SOLAS zusammengesetzt ist (IE_M_CS1). Die Dozenten des IoTs merken an, dass in diesem Prozess von Arbeitgeberseite neue Ausrüstungen und neue Inhalte gewünscht wurden, dafür aber ihrer Meinung nach entweder mehr Zeit oder der Wegfall anderer Inhalte notwendig wäre. Geplant war auch die Einführung eines „Portfolios“, in dem die Auszubildenden die Meilensteine ihrer Ausbildung festhalten. Dieses wird von den Dozenten kritisch gesehen, vor allem in Bezug auf kleinere Unternehmen.

Beide Betriebsvertreter sind mit dem Aufbau und der Ausbildung selbst zufrieden. Der Vertreter von Betrieb 1 würde sich wünschen, dass moderne Technologien stärker in die Standards integriert werden würden. Die Vertreterin von Betrieb 2 würde die Gründung eines *Programme Committees* begrüßen, in dem alle Teilhaber wie wichtige Arbeitgeber, Auszubildende, Vertreter von SOLAS und der Bildungseinrichtungen vertreten sind, um die Diskussion geplanter Änderungen zu ermöglichen und Irritationen zu verhindern.

Fazit

Aus historischen Gründen erfolgt ein Teil der theoretischen Ausbildung der Elektriker in Irland an Hochschuleinrichtungen. Dies fördert die Durchlässigkeit, da die Auszubildenden in einen direkten Kontakt mit den Möglichkeiten einer weiterführenden Hochschulbildung kommen – entweder als Abendstudium oder als Vollzeitstudium nach der Ausbildung. Auch die Lehrenden an den IoTs profitieren von der Arbeit mit den Auszubildenden und können das erworbene Wissen über den Unternehmensalltag bei den regulären Studierenden einbringen – sofern sie bei Vollzeitstudierenden eingesetzt werden. In dem Fallbeispiel werden die Kurse auch gezielt

zur Akquise neuer Studierender genutzt. Diese Vorteile für beide Seiten würden aber wegfallen, wenn – wie in einem Modellversuch durchgeführt – die gesamten theoretischen Phasen an den Berufsbildungszentren stattfinden würden. Organisatorisch ist die Durchführung der theoretischen Phasen an den IoTs allerdings eine Herausforderung für diese, da sie in diesem Fall als Bildungsdienstleister fungieren und die Anforderungen von denen der regulären Lehre abweichen.

Der praktische Teil der Ausbildung und das Lernen in der Arbeit sind auch in diesem Fallbeispiel sehr abhängig vom Unternehmen und der Unternehmensphilosophie. Der Ausbildungsbetrieb eines der beiden interviewten Auszubildenden nimmt seine Verantwortung nicht wahr und täuscht die zuständige Behörde über die vermittelten Ausbildungsinhalte, während der andere Auszubildende eine sehr positive Ausbildungserfahrung macht.

Fallstudie 2: „Information Technology Support Programme (ITS)“ am Galway-Mayo Institute of Technology (GMIT)

Übersicht Interviews der Fallstudie

IE_St_CS2_1	Studierender 1 – John* (Einen-Tag-pro-Woche-Modell)
IE_St_CS2_2	Studierende 2 und 3 – Fiona* und Peter* (Blockpraktikum)
IE_C_CS2_1	Betrieb 1 – Öffentlich
IE_C_CS2_2	Betrieb 2 – Privatwirtschaft (Start-up)
IE_EI_CS2_1	Programmleiter
IE_EI_CS2_2	Dozent 1
IE_EI_CS2_3	Dozent 2 (langjährige Praktikumsbetreuung)

*Namen geändert

Hintergrundinformationen⁴⁵

Das Programm

Das Information Technology Support Programme (ITS) startete im Jahr 1999. Es wurde gemeinsam von mehreren Institutes of Technology (IoT) entwickelt und richtete sich ursprünglich an Personen, die ohne einen einschlägigen Abschluss in der IT-Branche tätig waren. Der Studiengang folgte dem Modell „sechs Monate Studium am IoT, sechs Monate Betriebspraktikum, sechs Monate Studium“ und führte zum Abschluss *Higher Certificate* auf der Ebene 6 des Nationalen Qualifikationsrahmens (Ebene 5 EQF). Er wurde außerhalb des akademischen Kalenders angeboten und die Platzvergabe erfolgte direkt über die IoTs und nicht über die zentrale Studienplatzvergabe (*Central Applications Office, CAO*). Der Studienplan war bei allen beteiligten IoTs gleich und es gab eine Auswahl an gemeinsam entwickelten Modulen. Im Jahr 2006 wurden die regelmäßigen Koordinationstreffen beendet und die Studiengänge in die Verantwortung der einzelnen IoTs übergeben.

Das ITS am GMIT

Im Jahr 2007 wurde das Programm am GMIT wie ursprünglich fortgeführt. Mit der ökonomischen Krise waren ab dem Jahr 2008 Veränderungen notwendig, da keine Praktikumsplätze mehr zur Verfügung standen. Die Praxisphase wurde auf drei Monate gekürzt und die anschlie-

45 Sofern nicht anders gekennzeichnet, stammen diese Informationen aus dem Interview IE_EI_CS2_1.

ßende Theoriephase entsprechend verlängert. Aus den bezahlten wurden zudem unbezahlte Praktika. Außerdem wurde es den Studierenden ermöglicht, alternativ zum Praktikum ein Projekt zu bearbeiten oder das Praktikum während der zweiten Studienphase an einem Tag in der Woche durchzuführen.

Jedes Jahr beginnen ca. 24–32 Studierende das Studium, bei etwa doppelt so vielen Bewerbungen. Die Zulassung erfolgt direkt über die Hochschule. Mit allen Bewerbern und Bewerberinnen wird ein Interview geführt, an dem sich auch ein Unternehmensvertreter beteiligt. Studienbewerber/-innen über 23 Jahre (*mature students*) müssen als einzige Zugangsvoraussetzung das Interview bestehen, bei jüngeren Bewerbern zählt ebenfalls das Schulabschlusszeugnis (*Leaving Certificate*), wobei die Zulassungsanforderungen für ein *Higher Certificate* geringer sind als für einen *Ordinary Bachelor* oder einen *Honours Bachelor*⁴⁶. Studienbeginn ist außerhalb des akademischen Kalenders im Januar. Das Studium besteht jeweils etwa zur Hälfte aus Theorie und Praxis in Laboren (IE_EI_CS2_2). Wenn die Studierenden nach 18 Monaten das *Higher Certificate* erworben haben, können sie direkt ohne Zugangsbeschränkung in den einjährigen weiterführenden Studiengang zum *Ordinary Bachelor* (Ebene 7 NFQ, Ebene 6 EQF) einmünden und daran anschließend in einem weiteren Jahr den Abschluss *Honours Bachelor* (Ebene 8 NFQ, Ebene 6 EQF) erwerben. Die Mehrzahl der Studierenden schließt den *Ordinary Bachelor* ab.

In den letzten Jahren ist der Anteil der Studierenden über 23 Jahre angestiegen, welche das Studium häufig als Umschulung nutzen. Hierzu gibt es auch Finanzierungsmöglichkeiten (z. B. die *Back to Education Allowance*). Nach dem dritten Studienjahr beenden besonders zu wirtschaftlich guten Zeiten viele Studierende das Studium, weil sie eine Arbeit gefunden haben. Nur sehr wenige kehren später zurück, um auch das vierte Jahr zu absolvieren und den Abschluss *Honours Bachelor* zu erwerben. Teile des Programms werden auch als Abendkurse angeboten. Einige Absolventen belegen aus diesem Angebot einzelne Kurse, die sie für ihre Arbeit benötigen.

Für den Studiengang ist die direkte Zulassung ein großer Vorteil und die Verantwortlichen wollen daran festhalten. Das Angebot wird vorrangig von Studierenden aus der Region genutzt. Die Spanne der Vorkenntnisse der Studienanfänger ist dabei sehr breit (vgl. IE_EI_CS2_2).

Einbeziehung von Unternehmen

Die Inhalte des Studiengangs werden alle fünf Jahre einer Revision unterzogen, und in dem dazu gebildeten Gremium sitzt auch ein Arbeitgebervertreter. Außerdem werden Rückmeldungen von weiteren Arbeitgebern eingeholt. Aber auch innerhalb der fünf Jahre wären Änderungen möglich, falls Unternehmen mit Änderungswünschen auf die Dozenten zugehen sollten.

Durch die Praktika wurden über mehrere Jahre gute Beziehungen zu lokalen Arbeitgebern aufgebaut. Diese werden zu Vorträgen eingeladen und bieten teilweise auch Betriebsbesichtigungen für die Studierenden an. Außerdem erhalten die Dozenten über die Praktika Informationen zum Stand der Technik in den Unternehmen.

⁴⁶ In der Regel ist für die Zulassung zu einem *Higher Certificate* ein geringerer Punktestand des *Leaving Certificate*s erforderlich als für die Zulassung zu einem Bachelorstudiengang.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Studierenden

1. Blockpraktikum

Die Studierenden Fiona und Peter sind *mature students* und haben das Praktikum im Blockmodell absolviert.

Zugang

Fiona hatte vorher ein berufsbildendes *Post-Leaving-Certificate* Level 5 Wirtschaft und Buchhaltung absolviert, als Sicherheitsberaterin gearbeitet und anschließend eine Polizeiaufbahn angestrebt. Wegen der ungünstigen Rahmenbedingungen dort und weil sie schon immer Interesse an den Bereichen Kommunikation und Technologien hatte, wollte sie gern in den IT-Bereich wechseln und hatte sich deswegen für diesen Studiengang entschieden. Dabei war für sie die Möglichkeit ausschlaggebend, einen Bachelorabschluss machen zu können.

Das Interview bei der Bewerbung um die Zulassung empfand sie als sehr positiv, da sie so einen besseren Einblick in die Inhalte und Anforderungen des Kurses bekam. Dies wäre bei einer zentralen Bewerbung über das CAO nicht der Fall gewesen.

Peter hat viele Jahre für ein Telekommunikationsunternehmen gearbeitet und dort in den 1980er-Jahren seinen Techniker gemacht, der allerdings jetzt nicht mehr anerkannt ist. Aus diesem Grund und um einen höheren Abschluss zu erwerben, hat er sich für das Studium entschieden.

Für ihn war die Möglichkeit sehr wichtig, einen Bachelorabschluss erwerben zu können. Die Möglichkeit, nach dem *Higher Certificate* eine Arbeit zu finden und später den Bachelorabschluss zu erwerben, fand er sehr attraktiv. Das Interview für die Zulassung bewertet er ebenfalls sehr positiv und der direkte Zugang war für ihn persönlich eine sehr gute Option.

Studium

Fiona bewertet die praktische Ausrichtung des Studiengangs sehr positiv: „That is one thing I would say about this course it is very practical and very hands on and I find personally I learn better from doing as opposed to hearing or seeing“ (27:30). Peter stimmt dem zu und begrüßt außerdem sehr, dass es eher fortlaufende Leistungskontrollen als schriftliche Prüfungen gibt.

Beide sind sehr zufrieden mit dem Studiengang und den Dozenten. Im Studiengang ist eine Spezialisierung auf Softwareentwicklung und Multimedia (Entwicklung von Webseiten und E-Commerce) möglich. Fiona und Peter haben sich – wie der Großteil ihres Jahrgangs – für die Multimedia-Richtung entschieden. Peter geht davon aus, dass die Spezialisierung auf Softwareentwicklung bessere Arbeitsmarktchancen eröffnet, aber er fand es für sich selbst zu herausfordernd. Auch Fiona hatte das Gefühl, dass dafür mehr Vorkenntnisse notwendig gewesen wären.

Zeitpunkt, Form und Dauer des Praktikums

Sicht der Bildungseinrichtung

Alle befragten drei Dozenten sprechen sich sehr klar für das Blockmodell aus, da die Studierenden so am ehesten ein Verständnis dafür bekommen, wie der IT-Bereich eines Unternehmens funktioniert (vgl. IE_EI_CS2_1). IE_EI_CS2_2 lehnt das Einen-Tag-pro-Woche-Modell klar ab, da es in seinen Augen die Anforderungen an ein Praktikum im Tertiärbereich nicht erfüllt (vgl. IE_EI_CS2_2). Die Projekte sind sehr arbeitsaufwändig für die Dozenten und werden nur als Notlösung betrachtet: „while a project is good you will never replicate all the learning outcomes in a project that you would get in the work placement“ (IE_EI_CS2_1, 27:08).

Auch die Dozenten fänden einen Sechs-Monats-Block am günstigsten, sehen das aber im Augenblick nicht als realistisch an, da sie in diesem Fall ein bezahltes Praktikum für notwendig erachten würden. Dies wäre zum Zeitpunkt des Interviews nicht umsetzbar.

Der Zeitpunkt des Praktikums im Studienverlauf wird teilweise auch von den Dozenten nicht als ideal gesehen, aber sie wollen am Abschluss *Higher Certificate* festhalten, was ein frühes Praktikum erforderlich macht, damit auch die Studierenden, die nicht zum Bachelor übergehen, in ihrem Studium praktische Erfahrungen sammeln können. Das *Higher Certificate* in der aktuellen Form bietet die Vorteile, dass die Zulassungsvoraussetzungen geringer als für ein Bachelorprogramm sind und dass die Zulassung direkt über die Hochschuleinrichtung erfolgt und nicht der zentralen Zulassungsstelle unterliegt.

Sicht der Betriebe

Hinsichtlich der Modelle könnte sich Arbeitgeber 2 das Einen-Tag-pro-Woche-Modell nach einem ein- bis zweiwöchigen Block problemlos vorstellen (vgl. IE_C_CS2_2). Für Arbeitgeber 1 wäre das keine Option. Sowohl von der Aufgabenstellung als auch von der Betreuung her fände er das schwierig zu managen (vgl. IE_C_CS2_1).

Beide Arbeitgeber bewerten den frühen Zeitpunkt des Praktikums positiv. Arbeitgeber 1 hält dies sogar für sehr wichtig, da es den Studierenden einen sehr guten Einblick gibt und ihnen somit einen besseren Fokus für die nächsten Jahre ermöglicht. Er hätte sein eigenes Praktikum gern zu so einem frühen Zeitpunkt des Studiums absolviert (vgl. IE_C_CS2_1). Arbeitgeber 2 ist ein Absolvent des ITS. Er empfand den Kurs als sehr intensiv und sah sein Praktikum damals auch als willkommene Entlastung: „It gave me time to actually sit and settle in my own mind what I'd actually got to do“ (IE_C_CS2_2, 00:22:16). Auch er sieht den Vorteil darin, dass die Studierenden einen Fokus für die folgende Studienzeit erhalten. Die Länge des Praktikums von drei Monaten zu Beginn des Studiums findet er in Ordnung, aber als einziges Praktikum für den gesamten Kurs über vier Jahre – wenn der *Ordinary Bachelor* und der *Honours Bachelor* an das *Higher Certificate* angeschlossen werden – ist das seiner Meinung nach zu kurz.

Praktikum

Beide Studierende sehen das Blockpraktikum als günstigere Variante im Vergleich zum „Einen-Tag-pro-Woche-Modell“ und zu einem Projekt.

Den Zeitpunkt des Praktikums im Studium sehen beide ambivalent: Einerseits haben sie das Gefühl, dass sie nach einem halben Jahr Studium noch nicht genug Wissen haben, um direkt in die Arbeit im Unternehmen einzusteigen. Andererseits haben sie beim Praktikum sehr viel gelernt, was auch ein Vorteil für den weiteren Verlauf des Studiums war. Auch Peter sieht das ähnlich und betont die Vorteile für das zweite Semester: „to have done it first hand makes it a lot easier (18:26)“. Allerdings war das Praktikum dadurch auch stressiger (Fiona).

Beide fänden es vorteilhafter für den Arbeitgeber und die Studierenden, das Praktikum nach dem zweiten Jahr durchzuführen, wenn die Studierenden schon wesentlich mehr gelernt haben. Außerdem würden sie es begrüßen, wenn es auf sechs Monate ausgeweitet werden würde.⁴⁷

Fiona hat ein dreimonatiges Blockpraktikum in der öffentlichen Verwaltung absolviert. Sie fand das Praktikum sehr interessant und vorteilhaft. Vor dem Praktikum gab es einen Plan, was erreicht werden sollte. Betreut wurde sie von einem leitenden Vorgesetzten und einem Manager, der diesem unterstellt war. An beide konnte sie sich jederzeit wenden und einer der beiden hat immer den Fortschritt der Arbeiten überprüft. Während ihres Praktikums wurde beim Unternehmen das Betriebssystem ausgetauscht. Besonders interessant fand sie, dass die beiden Vorgesetzten sehr unterschiedliche Vorstellungen hatten, sodass sie verschiedene Herangehensweisen kennenlernen konnte.

Peter hat das Praktikum ebenfalls als Block bei einer Firma für Cloud-Lösungen direkt auf dem Campus absolviert und war sehr zufrieden. Sein Betreuer war ein Absolvent des Studienganges und „absolutely excellent“ (18:26). Er hat ihm seine Aufgaben gezeigt und war bei Fragen immer als Ansprechpartner verfügbar. Für Peter war es eine Herausforderung, in die täglichen Arbeitsprozesse eingebunden zu werden, aber auch eine sehr gute Erfahrung.

Während des Praktikums müssen die Studierenden ein wöchentliches Protokoll führen, in dem das in der Woche Gelernte reflektiert wird. Fiona fand dieses Vorgehen sehr gut, da so das Gelernte aufgefrischt wurde. Außerdem wird von den Studierenden ein Endbericht über das gesamte Praktikum verlangt, an dem sie zum Zeitpunkt des Interviews gerade arbeiteten und der am Ende des Semesters abgegeben werden musste. Hier hätten sich die beiden Studierenden etwas mehr Unterstützung gewünscht, z. B. zu den erwarteten Inhalten und zur Formatierung. Sie gehen davon aus, dass sie diese Informationen erhalten werden, wenn auch die Kommilitonen mit dem „Einen-Tag-pro-Woche-Modell“ ihr Praktikum beendet haben. Den Abschluss des Moduls bildet eine fünfzehnminütige Präsentation aller Studierenden mit anschließender Diskussion.

Betreuung des Praktikums

Aus ihrer Gruppe von etwa 20 Studierenden haben nach Aussage der Interviewpartner nur ca. fünf das Blockpraktikum absolviert. Nach Meinung von beiden gehörte auch Glück dazu, einen Praktikumsplatz zu bekommen. Fiona und viele andere Kommilitonen haben häufig auf ihre Bewerbungen keine Rückmeldung erhalten. Außerdem konkurrieren die Studierenden mit Arbeitslosen, für die ein gefördertes sechs- bis neunmonatiges Praktikumsprogramm (*job bridge scheme*) von der Regierung aufgelegt wurde. Wegen der längeren Dauer sind diese Bewerber nach Meinung von Peter attraktiver für die Unternehmen. Auch sind diese deswegen an kostenlose Praktika gewöhnt.

Sicht der Bildungseinrichtung

Aus dem Kreis der Lehrenden des ITS wird ein/-e Praktikumsbetreuer/-in benannt. Diese/-r unterstützt die Studierenden bei der Suche nach einem Praktikumsplatz, klärt mit dem Praktikumsunternehmen die Aufgaben, die Betreuung und die Rolle der Studierenden und informiert über

⁴⁷ Beide gehen davon aus, den Abschluss *Ordinary Bachelor* zu erwerben. Für Studierende, die nur ein Higher Certificate belegen wollten, würde ein Praktikum nach dem zweiten Jahr bedeuten, dass sie danach nicht an das GMIT zurückkehren würden.

bisherige Studieninhalte sowie die Vorkenntnisse der Studierenden. Es gibt keine formalen Vorgaben für die Unternehmen, und die Übereinkunft erfolgt informell – einen Vertrag gibt es nicht. Während des Praktikums führt der/die Praktikumsbetreuer/-in angekündigte und unangekündigte Besuche vor Ort durch, außerdem ist er/sie Ansprechpartner/-in bei Konflikten. Für die Rückmeldung der Unternehmen zur Zufriedenheit mit den Studierenden wurde von einer Praktikumsbetreuerin ein informelles Formular entworfen.

Die Studierenden führen während des Praktikums ein Logbuch, in dem sie wöchentlich die ausgeführten Tätigkeiten beschreiben und dies vom Betreuer im Betrieb gegenzeichnen lassen. Die Einträge müssen sie bereits während des Praktikums regelmäßig beim Praktikumsbetreuer einreichen. Im Anschluss an das Praktikum schreiben die Studierenden einen Bericht und halten eine Präsentation über ihr Praktikum.

Für die Betreuung der Praktikanten erhält der/die benannte Lehrende ein zeitliches Kontingent, das allerdings oft nicht ausreicht. Interviewpartner IE_EI_CS2_3 fehlt der institutionelle Rückhalt für die Aufgabe, z. B. bei Problemfällen. Es gibt keine Vorbereitung für den Umgang mit und keine Unterstützung bei Konflikten. Außerdem finden die Blockpraktika im Sommer statt, sodass die Betreuung in einem Notfall auch schon aus dem eigenen Urlaub heraus stattfinden musste. Eine Besonderheit bei dem Programm ist es auch, dass die Praktikumsbetreuung durch die akademischen Mitarbeiter erfolgt. Vor einigen Jahren gab es dafür eine administrative Unterstützung, welche allerdings ersatzlos weggefallen ist (IE_EI_CS2_3).

Sicht der Betriebe

Arbeitgeber 1 (IE_C_CS2_1) nimmt seit Jahren regelmäßig Studierende des ITS-Studiengangs auf. Für das Praktikum hat sein Bereich intern einen Ablaufplan entwickelt. Da die Studierenden mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen kommen, startet das Praktikum mit sehr einfachen Aufgaben. Es gibt ein paar ausgewählte Mitarbeiter, die für die Einarbeitung der Praktikanten zuständig sind und sehr schnell abschätzen können, welche Vorkenntnisse diese haben. Die Studierenden werden die ganze Zeit von einem hauptverantwortlichen Mitarbeiter betreut und bekommen regelmäßige Rückmeldungen (vgl. IE_C_CS2_1).

In dem Praktikum lernen die Studierenden sehr viel – sowohl im Hinblick auf die Technik als auch bezogen auf die sozialen Kompetenzen. Alle Mitarbeiter nehmen sich Zeit zum Erklären (vgl. IE_C_CS2_1).

Auch Arbeitgeber 2 (IE_C_CS2_2) nimmt die Vorkenntnisse und Stärken der Praktikanten als Ausgangspunkt. Er bietet ihnen ein Umfeld, in dem sie üben und sich ausprobieren können. Gleichzeitig ermuntert er sie, sich in einem bestimmten Bereich zu spezialisieren. In diesem Bereich versucht er ihnen dann so viel wie möglich beizubringen. Jeden Morgen findet eine kurze Lagebesprechung zum Arbeitsstand statt, in dem auch Fragen vom Vortag sowie Wünsche und die anstehenden Aufgaben geklärt werden (vgl. IE_C_CS2_2).

Ausblick

Beide Studierenden sind sich einig, dass auf dem Arbeitsmarkt ein Bachelorabschluss erwartet wird, weswegen beide auch den Abschluss *Ordinary Bachelor* anstreben. Peter geht davon aus, dass viele seiner Kommilitonen zufrieden mit diesem Abschluss wären und dann versuchen würden, Arbeit zu finden, und möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt Interesse hätten, den *Honours Bachelor* zu erwerben. Da Peter ein *mature student* ist, möchte er schnellstmöglich auf den Arbeitsmarkt. Fiona ergänzt, dass der IT-Bereich sich sehr schnell verändere und es sinnvoll sei, in ein paar Jahren wieder Kurse zu belegen. Außerdem meint sie, „Being mature usually means you have to get money, right?“ (IE_St_CS2_2, 00:23:53.20).

2. Einen-Tag-pro-Woche-Modell

John hat das Studium im Anschluss an die Schule aufgenommen und das Praktikum während des Semesters an einem Tag in der Woche absolviert.

Einstieg

John wollte ursprünglich „Digital Media“ studieren, aber mit den Leistungen in seinem Schulabschluss (*Leaving Certificate*) erfüllte er die Zugangsvoraussetzungen für den entsprechenden Studiengang mit dem Ziel Honours Bachelor nicht. Aus Kostengründen wollte er nicht zu weit weg von zu Hause studieren und hat sich nach Abschluss der Schule in der Region umgeschaut. Dabei ist er auf den Kurs gestoßen, und da es um Computer ging, war er sehr angetan. Durch den Start im Januar hatte er sechs Monate frei, was ihm sehr recht war. Im November hatte er sein Interview für die Zulassung und hat eine Zusage erhalten. Als Vertiefung hat er den Bereich „Multimedia“ gewählt. Er ist von Anfang an davon ausgegangen, die gesamten vier Jahre bis zum Abschluss *Honours Degree* zu belegen, auch da er davon ausgeht, dass es auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen bietet als ein Higher Certificate.

Studium

John ist inzwischen im dritten Jahr des Studiums und zufrieden mit dem Studiengang. Er mag die Art der Lehre und vor allem, dass es viele praktische Elemente gibt, die er gegenüber theoretischen Lehrveranstaltungen bevorzugt. Inzwischen ist er froh, dass er diesen Studiengang belegt und nicht den ursprünglich angestrebten „Digital Media“-Studiengang.

John ist der jüngste in seinem Jahrgang und der einzige, der direkt nach der Schule mit dem Studium begonnen hat. Die ersten anderthalb Jahre bis zum Higher Certificate hat er als „ground level“ empfunden, bei dem die Grundlagen vermittelt wurden, auch vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmer.

Im dritten und vierten Jahr befürchtet er einen in seinen Augen zu hohen Theorieanteil und würde einen stärker praxisbezogenen Ansatz vorziehen: „I think practical experience is better than writing like a five-page essay or report on something like that (09:26)“. Aber das Studium macht ihm Spaß und er denkt, dass die Verantwortlichen den bestmöglichen Ansatz bezogen auf die notwendigen Inhalte gewählt haben.

Praktikum

John macht sein Praktikum im „Einen-Tag-pro-Woche-Modell“. Ursprünglich wollte er es als Blockpraktikum im Sommer machen und hatte auch schon mehr oder weniger etwas organisiert. Aber dann ist er für ein paar Wochen nach Italien in den Urlaub gefahren und im Anschluss hatte die Familie Besuch, sodass er nicht dazu gekommen ist. Also hat er sich dann für das andere Modell entschieden, was auch den Vorteil hatte, dass er sich nicht darum sorgen musste, dass die Zeit von seinen Ferien abging.

Er absolviert sein Praktikum immer freitags in einem Laden, in dem Computer repariert werden. Sein Vater ist der Filialleiter. Das Blockpraktikum hätte er in einer anderen Niederlassung des Unternehmens absolviert. John schreibt einen wöchentlichen Bericht darüber, was er an dem jeweiligen Freitag gemacht und gelernt hat. Dieser Bericht wird von dem Betreuer im Unternehmen und dem Praktikumsverantwortlichen des Studiengangs gegengezeichnet.

Den Vorteil des „Einen-Tag-pro-Woche-Modells“ sieht er darin, dass er sowieso im „Lernmodus“ ist, sodass ihm morgens das Aufstehen leichter fällt als in den Ferien. Er hält es aber generell für schwieriger, einen Praktikumsplatz nach diesem Modell zu finden, da es keinen festen Zeitraum über mehrere Wochen zur Einarbeitung gibt. Man muss seiner Meinung nach

dann eigentlich schon wissen, was zu tun ist, und der Arbeitgeber muss einem vertrauen, dass man auch ohne Einarbeitung die Aufgaben erledigen kann.

Ausblick

John hofft „to do the full four years and get my piece of paper to throw at people and say hire me please“ (00:00:45). Er könnte sich jede Art von Tätigkeit im IT-Bereich vorstellen. Für sein Leben hat er keine konkreten Ziele, aber er würde gern mit Computern arbeiten, weil er diese liebt. Eine Möglichkeit wäre, dass er sich in seinem Praktikumsunternehmen bewirbt. „And if it's fixing computers or doing other things with computers, it's perfectly fine with me“ (00:04:41).

Fazit

Das Alleinstellungsmerkmal des Studiengangs ist der direkte Zugang ohne eine zentrale Bewerbung. Studieninteressenten über 23 Jahre werden sogar ausschließlich auf der Basis eines Interviews zugelassen. Sie nutzen den Studiengang häufig für eine Um- bzw. Weiterqualifizierung. Auch für Interessierte unter 23 Jahren ist wegen des Abschlusses *Higher Certificate* die Zulassungshürde geringer als bei Studiengängen mit Bachelorabschluss. Der Studiengang wird vorrangig von Studierenden aus der Region belegt und es gibt etablierte Verbindungen zu Unternehmen, in denen das Praktikum abgeleistet werden kann. Trotzdem haben – auch aufgrund der wirtschaftlichen Lage – einige Studierende Schwierigkeiten, ein Praktikum zu finden.

Der Abschluss *Higher Certificate* selbst wird allerdings von den Studierenden weniger als Qualifikation mit eigener Wertigkeit, sondern eher als Durchgangsqualifikation zum Bachelor gesehen. Sie stimmen in der Bewertung überein, dass letzterer für bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt notwendig ist.

3.3.3 Österreich

Fallstudie 1: Duales Studium „Smart Engineering“

Übersicht Interviews der Fallstudie

Ö_ST	Studierender „Lukas“
Ö_EI_2	Die Interviewpartner sind zum einen ein Vertreter des Studiengangs „Smart Engineering“ an der FH St. Pölten und zum anderen ein Vertreter der HTL St. Pölten.
Ö_C	Vertreter eines Betriebs.

Hintergrundinformation

Das duale Studium ist in Österreich nicht sehr verbreitet, wird jedoch auf bildungspolitischer Ebene durchaus als attraktive Form eines Hochschulstudiums wahrgenommen (vgl. 3.2.3). Es wird an vier Fachhochschulen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen oder IT-Studiengängen angeboten.

Der Studiengang „Smart Engineering“ wird von der Fachhochschule St. Pölten angeboten und dauert je nach Wahl des Studiengangskonzepts sechs bzw. sieben Semester. Er steht sowohl für Absolventen der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) als auch für jene der höheren Schulen (Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) und Berufsbildende Höhere Schulen (BHS)) offen. Allerdings verfügen ca. 90 Prozent der Teilnehmer dieses Bildungsprogramms über eine technische Vorbildung (z. B. HTL, Lehre etc.), lediglich ca. zehn Prozent haben die AHS oder BHS besucht. Mit Bestehen aller Prüfungen wird den Absolventinnen und Absolventen der Bachelor of Science-Grad verliehen.

Da im ersten Jahrgang der Anteil der HTL-Absolventen ungefähr bei 70 Prozent lag, arbeitet die Hochschule eng mit der örtlichen HTL zusammen. Dazu gehören u. a. das Aufeinanderabstimmen der Lehrpläne und die gemeinsame Nutzung von HTL-Räumlichkeiten wie Labore und Werkstätten. Laut Interviewpartner empfinden die Studierenden mit HTL-Abschluss den Übergang zwischen beiden Bildungseinrichtungen als fließend. Das liegt hauptsächlich daran, dass sowohl HTL als auch der Studiengang „Smart Engineering“ Praxisanteile haben und dass sich die Studierenden mit diesem Hintergrund viele Vorleistungen anrechnen lassen können. So kann die Studienzeit sogar verkürzt werden.

Des Weiteren gibt es in dem Programm zahlreiche Kooperationen mit Unternehmen des produzierenden und des Dienstleistungssektors. Bevor die ersten Studierenden zur Praxisphase in die Unternehmen kommen, wird die ursprüngliche Absichtserklärung in einen Kooperationsvertrag umgewandelt, damit das Verhältnis zwischen den drei Parteien (Hochschule, Unternehmen, Studierender) fest geregelt ist. Die FH gibt den Unternehmen viel Einflussmöglichkeit. So gab es in der Entwicklungsphase des Studienganges Workshops, in denen die Unternehmen und die Leitung des Bildungsganges an der FH zusammenkamen, um den Aufbau und den Inhalt des Studienganges miteinander abzustimmen. Auch die örtliche Politik hatte ein Mitspracherecht bei der Entwicklung. Deren Vertreterinnen und Vertreter waren von der Idee überzeugt und auch das zuständige Ministerium konnte mit ins Boot geholt werden.

Alle Beteiligten erkannten das Potenzial des Studienganges, die lokale Wirtschaft stärken und der Abwanderungsbewegung junger, potenzieller Arbeitskräfte in die Großstädte des Landes entgegenwirken zu können. Um in Zukunft die Entwicklung ähnlicher Studiengänge zu vereinfachen, engagiert sich die FH zusammen mit der *AQ Austria* (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) für die Plattform *Duales Studium Österreich*. Diese gibt Empfehlungen an das Ministerium, mit dem Ziel, dass das duale Studium eine eigene Kategorie im Gesetz erhält.

Die Nachfrage scheint den Erwartungen aller Beteiligten zu entsprechen: Bereits im ersten Jahr gab es mehr Bewerbungen als verfügbare Studienplätze. Das ist laut Interviewpartner für einen neuen Studiengang sehr ungewöhnlich, in der Regel brauchen diese ein paar Jahre, um sich auf dem Markt zu etablieren. Es wurde sogar extra eine Verwaltungskraft eingestellt, die sich um die Koordination des Studienganges und um die Kommunikation mit den Unternehmen kümmert. Das Bewerbungsverfahren für das Studium verläuft ähnlich wie bei einem Arbeitsverhältnis. Die Bewerberinnen und Bewerber werden zu einem Einstellungstest eingeladen, danach folgt ein Vorstellungsgespräch.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Studierenden

Lukas hat gerade mit dem Fachhochschulstudiengang „Smart Engineering“ begonnen. Zuvor hat er die HTL mit der Fachrichtung Elektronik abgeschlossen und den Zivildienst bei der Freiwilligen Feuerwehr absolviert. Anschließend hat er begonnen, bei seinem jetzigen Arbeitgeber, der sich auf IT-Support spezialisiert hat, zu arbeiten. Sein ursprünglicher Plan war es, nach ein paar Jahren Berufserfahrung an der Technischen Universität Wien einen technischen Studiengang oder an der FH St. Pölten Medientechnik zu studieren. Stattdessen hat er während seiner Zeit im Unternehmen vom dualen Ansatz des Smart-Engineering-Studiengangs in St. Pölten erfahren und sich kurzerhand beworben.

Gründe für das Studium

Ausschlaggebend für seine Entscheidung für das duale System war ein Schlüsselerlebnis in seiner Zeit auf der HTL. Während der Erarbeitung seiner Diplomarbeit hatte er, anders als in früheren Schuljahren, das Gefühl, damit einen positiven Nutzen geschaffen zu haben. Unternehmen könnten theoretisch die Überlegungen aus seiner Arbeit tatsächlich in der Praxis anwenden. Diese Tatsache machte ihm deutlich, dass er keinesfalls einen ausschließlich theoretischen Bildungsweg einschlagen wollte. Genau diese Tatsache, verbunden mit kleinen Lerngruppen (30 Teilnehmende pro Jahr) und intensiver Betreuung durch alle Akteure (in Form von zugeteilten Betreuern) machten den Smart-Engineering-Studiengang für ihn so attraktiv. Außerdem kann er sich als HTL-Absolvent einige Vorleistungen anrechnen lassen, wodurch er bis zu zwei Semester überspringen kann.

Vertraglich gibt es feste Regelungen für alle Beteiligten des Studiums. Zwischen FH und Unternehmen wird ein Kooperationsvertrag geschlossen. Dieser definiert die Kooperation genauer, dabei wird u. a. auf Aspekte der Lerninhalte, die Praxisprojekte und die Beurteilung der Studierenden eingegangen. Der Studierende schließt einen Arbeits- bzw. Ausbildungsvertrag mit dem Kooperationsunternehmen ab. An der FH ist er hingegen lediglich eingeschrieben. So entsteht eine Art „Vertragsdreieck“, welches die drei Parteien aneinanderbindet.

Organisation des Studiums

Das Programm ist als Wochenendstudium konzipiert. Das bedeutet, dass die Studierenden wochentags in ihren Unternehmen arbeiten können und am Wochenende (plus donnerstags abends) die Studienkurse belegen. Ob und wie viele Wochenarbeitsstunden sie im Unternehmen verbringen, können die Studierenden individuell mit den Ansprechpartnern des Betriebs abklären. Lukas hat sich dazu entschlossen, die Wochenarbeitszeit auf 27 Stunden festzulegen, um genug Freiraum für das Selbststudium zur Verfügung zu haben. Zwei Wochen jeden Semesters sind als Blockwoche an der FH gestaltet. Die wirklichen Praxisphasen beginnen im dritten Semester. Ab dann befinden sich die Studierenden jedes Semester für zwei Monate im normalen Turnus an der FH, danach verbringen sie zwei Monate mit ihrem Praxisprojekt im Unternehmen. Der letzte Monat des Semesters dient ausschließlich der Reflexion des Projekts an der FH mit den zuständigen Betreuern. Die Note für das Projekt setzt sich aus der Bewertung der Betreuer an der FH und im Unternehmen und (mit dem kleinsten Anteil) vom Studierenden selbst zusammen.

Praxisprojekt

In Kooperation mit den Unternehmen werden jedes Semester Projektthemen festgelegt, die die Studierenden in den Praxisphasen absolvieren. Jeder von ihnen hat bei seinem Projekt zwei Betreuer, einen an der FH und einen im Unternehmen (Ö_EI_2). Mit Letzterem spricht er nach dem Projekt über den Ablauf und das Ergebnis, indem er einen Feedbackfragebogen ausfüllt. Zurück an der Hochschule haben die Studierenden ein langes Reflexionsgespräch mit dem dortigen Betreuer. Das gesammelte Feedback wird an der FH zusammengefasst und ausgewertet, woraus sich schließlich die Projektnote ergibt.

Lukas berichtet, dass Studierende, die nicht so wie er selbst die Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschule organisiert haben, von Seiten der FH große Unterstützung bei der Suche nach einem geeigneten Betrieb erhalten. So finden jährlich Employer-Pitch-Tage statt, an denen sich interessierte Unternehmen vorstellen und erste Kontakte zu Studierenden knüpfen können. Es ist keine Voraussetzung, im Vorfeld bereits ein Unternehmen an der Hand zu haben, bei dem man seine Praxisphasen ableistet. Die Hochschule versucht innerhalb der ersten beiden Semester alle Studierenden je nach Vorlieben und Stärken auf die Kooperationsunternehmen zu verteilen.

Um den Studiengang genau den Bedürfnissen der Studierenden anzupassen, wurden zwei verschiedene Varianten konzipiert (Ö_EI_2). In der ersten Variante wird der Studiengang wie üblich in sechs Semestern abgeschlossen. Die Praxisprojekte werden während der Semester durchgeführt und der Workload pro Semester beträgt 30 ECTS (Leistungspunkte). Die zweite Variante umfasst sieben Semester, wobei das zusätzliche als Praxissemester genutzt wird. Dabei liegt die Arbeitsbelastung bei 25 ECTS pro Semester. Dieses Modell ist vor allem für Studierende geeignet, die eine eigene Familie haben oder schon längere Zeit berufstätig sind und deshalb ggf. eine hohe Verantwortung verbunden mit einer hohen Arbeitsbelastung haben. Das Studium schließt dabei wie gewöhnlich mit der Bachelorarbeit ab. Die Studierenden können die Bachelorarbeit auf vier verschiedene Arten verfassen:

1. über ein Forschungsprojekt im Unternehmen,
2. über ein Forschungsprojekt in der Hochschule,
3. an einem Auslandsstandort des Unternehmens (vorausgesetzt, es gibt solche Standorte),
4. an einem ERASMUS-Kooperationsstandort der Hochschule.

Betreuung im Unternehmen

Im ersten Jahr ihrer Kooperation kommen nach Angaben von Ö_C zwei Studierende des Smart Engineering Studienganges für die Praxisprojekte in den Betrieb. In diesen Phasen werden sie entlohnt und haben Anspruch auf Urlaub. Diese und weitere Punkte werden in einer Art Arbeits- bzw. Lehrvertrag geregelt. Durch seine Erfahrung in der Lehre und im Coaching weiß er, dass es zu Beginn einen Mehraufwand bedeutet, Studierende in der Praxis zu betreuen. Allerdings ist er sich sicher, dass langfristig alle Beteiligten von diesem dualen Studium profitieren. Er kann sich gut vorstellen, Studierende nach ihrem Abschluss langfristig an das Unternehmen zu binden. Er führt aus, dass die Praxisphasen im Unternehmen nicht nach einem strengen Lehrplan organisiert werden. Stattdessen gibt es Vorgaben von der FH, die regeln, wie die Phasen ungefähr ablaufen sollen. Geplant ist, dass die Studierenden einen gewissen Teil der Zeit gängige Aufgaben des Unternehmens übernehmen. Allen Beteiligten im Unternehmen ist aber bewusst, dass die Studie-

renden noch nicht als vollwertige Mitarbeiter angesehen werden können und dass sie genügend Zeit für das Studium benötigen. Die restliche Zeit (das Verhältnis beider Einheiten wird vorher klar geregelt) steht für die Erarbeitung des Projektes zur Verfügung. In den ersten Phasen werden die Studierenden noch stark geleitet. Gegen Ende des Studiums übernehmen sie zunehmend Aufgaben und absolvieren Projekte eigenverantwortlich.

Vorteile des dualen Studiums

Lukas sieht die Dualität seines Studienganges als großes Privileg. Zum einen ist er vollwertiger Student an einer staatlichen Fachhochschule, zum anderen wird er in seinem Unternehmen als vollwertiger Mitarbeiter angesehen. Darüber hinaus schätzen seine Kolleginnen und Kollegen sein Fachwissen aus der Hochschule sehr und nehmen seine Ideen und Ratschläge trotz seines jungen Alters dankbar an. Das macht ihn stolz und er hat das Gefühl, ein wertvoller Bestandteil der Belegschaft zu sein. Zudem wird Lukas' Doppelbelastung durch das Studium ernst genommen und er erhält genügend Freiräume für Präsenz- und Lernphasen an der Hochschule.

Stellenwert dualer Studiengänge im Bildungssystem

Nach Einschätzung eines Interviewpartners (Ö_EI_2) stehen duale Studiengänge in einer potenziellen Konkurrenzsituation zu beruflichen Weiterbildungen, denn sie visieren die gleiche Zielgruppe an. Das Angebot richte sich hauptsächlich an beruflich Qualifizierte, denen damit der Zugang zur höheren Bildung gewährt wird. Und dieser Trend sei auf dem Ausbildungsmarkt laut Interviewpartner schon jetzt klar zu verzeichnen. Immer mehr junge Menschen möchten sich weiterbilden, die klassische Ausbildung auf dem mittleren Niveau bleibe dabei immer mehr auf der Strecke. Und dies obwohl die Kammern und öffentlichen Einrichtungen sich verstärkt für die „klassische“ Ausbildung einsetzen. Unterstützt werde dieser Trend zusätzlich durch die geburtenschwachen Jahrgänge. Laut Gesprächspartner seien die Absolventen von Fachhochschulen mit vorherig abgeschlossener HTL sehr beliebt auf dem Arbeitsmarkt, denn sie bringen viele Vorteile mit sich. Sie treten aufgrund des Praxisanteiles früh in das Erwerbsleben ein und haben somit auch hohe Lebensverdienstsummen und verfügen früh über Berufserfahrung.

Die Interviewpartner (Ö_EI_2) sind der Meinung, dass das duale Studiensystem allen Beteiligten Vorteile bringt, weshalb es weiter ausgebaut werden sollte. Es könne sogar exportfähig sein, wenn sich andere Länder ebenso stark dafür engagierten.

Zufriedenheit und Wünsche für die Zukunft des Studierenden

Rückblickend würde sich Lukas erneut für den dualen Studiengang Smart Engineering entscheiden. Die Hochschule legt großen Wert auf ein gutes Gruppengefühl unter den Studierenden und auch die Studiengangleitung ist um das Wohlbefinden der Teilnehmer sehr bemüht. Lukas' Unternehmen gibt sich ebenfalls große Mühe, die Kooperation für die Studierenden so gewinnbringend wie möglich zu gestalten. Hier fühlt er sich wertgeschätzt und unterstützt. Dass die beiden Seiten (Unternehmen und Hochschule) in ständigem Austausch miteinander stehen und versuchen, die Lerninhalte in geeigneter Weise aufeinander abzustimmen, trägt ebenfalls zu Lukas' positiver Wahrnehmung über das duale Studium bei.

Lukas wünscht sich, dass die Bekanntheit und Akzeptanz dualer Studiengänge in Zukunft stärker gefördert wird. Ihm ist bewusst, dass alle Beteiligten daran arbeiten müssen, vor allem die Studierenden, die das Zeitmanagement für dieses Bildungsprogramm beherrschen müssen. Die späteren Jobchancen schätzt er als sehr positiv ein, da die Absolventen des Smart

Engineering über Berufserfahrung verfügen. Er kann sich nach dem Abschluss des Bachelorstudiums ein anschließendes Masterstudium an der gleichen FH sehr gut vorstellen.

Die Kooperation aus Sicht des Unternehmensvertreters

Zwischen den Unternehmen und der Hochschule gibt es Kooperationsverträge, in denen alle Zuständigkeiten und Inhalte der Ausbildung (z. B. die Festlegung der Betreuer in beiden Einrichtungen) festgehalten werden, so Ö_C. Auch mit der Technischen Universität Wien und der Universität Wien arbeitet das Unternehmen zusammen. Die Kooperation dieses Unternehmens mit der Hochschule entstand durch Zufall, entpuppte sich allerdings im Nachhinein als positive Wendung. So hatten er und einige Kollegen die Möglichkeit, zusammen mit anderen Vertretern aus Kooperationsunternehmen an Planungsrunden der Hochschule teilzunehmen. Hier wurden die Lerninhalte in Theorie und Praxis aufeinander abgestimmt, und die Unternehmen hatten die Möglichkeit, persönliche Anliegen zu kommunizieren. Auch jetzt haben die Unternehmen einen großen Einfluss auf das Studiengeschehen. Es wird regelmäßig das Feedback der Unternehmen zu verschiedenen Aspekten eingefordert, zudem sind sie an der Beurteilung der Studierenden beteiligt.

(Ö_C) schätzt die Kooperation mit der Hochschule sehr, da er findet, dass sie mit dem dualen Studiengang den Nerv der Zeit getroffen hat. Er nimmt ein Zusammenwachsen der akademischen und beruflichen Welt wahr. Er hat die Erfahrung gemacht, dass immer mehr Unternehmen Fachkräfte mit Berufserfahrung suchen, und diese Möglichkeit bietet der Smart-Engineering-Studiengang den Teilnehmern. Denn oft fehle es Absolventen „regulärer“ Studiengänge an Soft Skills wie Zeitmanagement und Kostenkalkulation oder Kreativität und eigenständigem Arbeiten. So können sich die Unternehmen die für sie passenden Mitarbeiter ausbilden. Auch schätzt er den langfristigen Lernerfolg der Studierenden durch die Praxisphasen höher ein und dass sie sich schon während des Studiums besser auf dem Arbeitsmarkt orientieren können.

Fazit

Alle Beteiligten betonen die positiven Aspekte der Zusammenarbeit und schätzen die Verbindung von beruflichen, praxisbezogenen Elementen mit akademischer Bildung. Die Arbeitsbelastung ist jedoch insbesondere für die Studierenden hoch, da sie die Anforderungen aus der Hochschule und der Betriebe erfüllen müssen. Insgesamt jedoch wird auch seitens des Studierenden ein positives Fazit über seine Studienwahl gezogen und er sieht insbesondere hinsichtlich seiner Jobaussichten gute Chancen aufgrund seiner Berufserfahrung.

Fallstudie 2: Bilanzbuchhalterausbildung

Übersicht Interviews der Fallstudie

Ö_EI_3	Gruppeninterview mit Vertretern der Bilanzbuchhaltungsbehörde (BBH Behörde), der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) auf regionaler als auch zentraler Ebene. Die BBH Behörde ist zuständig für die Akkreditierung der Prüfungen, die WKÖ ist u. a. Anbieter von Vorbereitungskursen.
Ö_EI_1	Einzelinterview mit einem Vertreter des Berufsförderungsinstituts (bfi), das den Arbeiterkammern nahesteht und ebenfalls u. a. Vorbereitungskurse anbietet
	Interviews mit Teilnehmerinnen/Teilnehmern oder Absolventinnen/Absolventen der beruflichen Qualifizierung oder Betrieben kamern nicht zustande.

Hintergrundinformation

Die Bilanzbuchhalter (BBH)-Qualifikation wird durch Absolvierung der entsprechenden Fachprüfung erworben. Für den Erwerb der Fachprüfung ist keine verpflichtende Ausbildung vorgesehen. Die BBH-Qualifikation ist eine Höherqualifizierung für Buchhalter/-innen; die Kenntnisse und Fertigkeiten werden primär informell, d. h. am Arbeitsmarkt, zum Teil nicht formal (in den nicht verpflichtenden Vorbereitungskursen) erworben. Es gibt eine breite Palette an Vorbereitungskursen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Praxiserfahrung spielt eine große Rolle beim Erwerb der Qualifikation, allerdings gibt es keine systematische Verflechtung der Praxis mit den Lerninhalten in den Vorbereitungskursen. Die Fachprüfung, die im Bilanzbuchhaltergesetz, in der Gewerbeordnung sowie in der Bilanzbuchhaltungsberufe-Prüfungsordnung geregelt ist, wird in der Meisterprüfungsstelle der Wirtschaftskammern Österreichs abgelegt.

Für die Akkreditierung der Prüfung zum/zur Bilanzbuchhalter/-in ist eine staatliche Stelle zuständig. Die Kriterien sind gesetzlich geregelt. Es handelt sich somit um eine formale Qualifikation, jedoch wird sie nicht als Teil des formalen Bildungssystems betrachtet.

Qualifikationen auf höheren Qualifikationsniveaus in Österreich⁴⁸

Auf höheren Qualifikationsniveaus (NQR 5 bis 7) gibt es in Österreich berufliche Abschlüsse bzw. Qualifikationen, die als „non-formal“ außerhalb des Bildungssystems stehen. Dazu gehören die Meisterqualifikationen im Handwerksbereich sowie die Qualifikationen der WIFI-Fachakademie. Diese bietet zweijährige Programme an, die zu einem Abschluss Fachwirt/-wirtin oder Fachtechniker/-technikerin führen. In den meisten Fällen sind eine berufliche Erstausbildung und Praxiserfahrung Zugangsvoraussetzung. Das Ziel ist eine Vertiefung und/oder Spezialisierung vorhandener beruflicher Kompetenzen. Die Bildungsinhalte entwickelt die WIFI-Akademie in Kooperation mit Unternehmen. Das Lehrpersonal besteht auch aus fachlichen Experten aus Unternehmen. Im Vordergrund stehen Projektarbeit und Fallstudien, die direkt mit der Praxis in Bezug stehen und teilweise in Unternehmen durchgeführt werden. Derzeit gibt sechs Fachbereiche: Angewandte Informatik, Automatisierungstechnik, Fertigungstechnik und Produktionsmanagement, Innenausbau und Raumgestaltung, Marketing und Management sowie Medieninformatik und Mediendesign. Die zweijährige Fachakademie ersetzt die Teilprüfung für den „Fachbereich“ der Berufsreifeprüfung (Zulassungsvoraussetzung für Hochschulen) und die Unternehmer- und Ausbilderprüfung. Beide Programme werden jedoch nicht oder nur teilweise in den internationalen Bildungsstatistiken berücksichtigt, da sie als non-formale Bildung gelten.

Perspektiven nach dem Abschluss

In erster Linie dient die Prüfung als Grundlage für eine Selbstständigkeit. Viele nutzen dieses Privileg jedoch nicht, da sie in ihrem Unternehmen weiterhin angestellt sein wollen, aber sie haben mit diesem Zertifikat die Möglichkeit dazu und mit einem weiteren Zertifikat mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt. „... ich glaube 90 Prozent bleiben unselbstständig“ (Ö_EI_3, 83).

Die typische Bildungskarriere sieht nach Angaben eines Interviewpartners (Ö_EI_3) so aus, dass nach ca. 1,5 Jahren Berufserfahrung die Prüfung zum/zur Buchhalter/-in, nach weiteren drei Jahren die Prüfung zum/zur Bilanzbuchhalter/-in möglich ist. Praxiserfahrung spielt in diesem Bildungsweg eine wichtige Rolle.

48 Siehe auch 3.2.3

MSc Bilanzbuchhaltung

Das WIFI⁴⁹, ein wichtiger Anbieter von BBH-Vorbereitungskursen, ermöglicht den Absolventen/Absolventinnen der BBH-Prüfung zudem den Einstieg in das Weiterbildungsmasterprogramm „MSc Bilanzbuchhaltung“. Dieses wird in Kooperation mit der Fachhochschule Wien durchgeführt, die die akademische Qualität der Weiterbildung gewährleistet und den Abschluss *Master of Science* verleiht. „Das ist eben diese Kooperation, wo es heißt: Okay, die Fachhochschule gibt den Stempel her ... Aber der Unterricht wird vollinhaltlich an dem jeweiligen WIFI-Standort durchgeführt. Und da gibt es halt Kooperationsvereinbarungen“ (Ö_EI_3, 33).

Der Studiengang verkürzt sich auf zwei Semester, wenn bereits eine Bilanzbuchhalterprüfung abgelegt worden ist, da der Schwerpunkt des ersten Studienjahrs auf diesem Fachbereich liegt.

Dieser Abschluss ist kein anerkannter hochschulischer Bachelorabschluss (sog. Bologna-Bachelor). Für den Weiterbildungsmaster bedarf es nicht der Matura, sondern der Absolvierung der Bildungsgänge Buchhalter/-in und Bilanzbuchhalter/-in. Je mehr Berufserfahrung ein Teilnehmer aufweist, umso mehr kann sich die Person anrechnen lassen bzw. umso mehr verkürzt sich die Studienzeit. Aber auch hochschulische oder ausländische Qualifikationen können angerechnet werden. Die Anrechnungsprüfung erfolgt individuell aufgrund der eingereichten Unterlagen. Anschlussfähig an universitäre Studiengänge ist dieser Abschluss nicht.

Es ist durchaus fraglich, welchen Wert diese Form der „akademischen“ Fortbildung hat, außer einen Titel zu erwerben, der geeignet ist, zumindest missverständliche Vorstellungen über den Wert und die Anerkennung zu erzeugen. Dabei ist die Belastung der Lernenden durchaus beachtlich. Sie müssen am Wochenende die Kurse besuchen und auch eine „Masterarbeit“ schreiben. Zum Zeitpunkt des Interviews standen die ersten Ergebnisse des Studiengangs noch aus, da erst die ersten Kurse enden sollten. Allerdings hat ein Interviewpartner (Ö_EI_3) bereits erste Rückmeldungen bekommen, dass sowohl die zeitliche Belastung als auch das Schreiben der Abschlussarbeit sich teilweise sehr schwierig gestaltet.

Der Lehrgang

Ca. 50 bis 60 Prozent der Teilnehmer/-innen an den Lehrgängen zum/zur Bilanzbuchhalter/-in werden von den Unternehmen geschickt, die dann auch die Kosten des Lehrgangs bzw. Anteile übernehmen (Ö_EI_3, 123). Auch für den Wiedereinstieg nach einer Familienpause werden diese Formen von Weiterbildung genutzt; dabei werden allerdings nach der Meinung des Interviewpartners häufig die Anforderungen an das Niveau des Programms unterschätzt.

Für die Lehrgänge werden jeweils Lernmaterialien erarbeitet. Wichtig ist deren Aktualisierung, z. B. aufgrund einer Änderung des Steuerrechts. Jährlich gibt es Abstimmungen mit den diesem Sektor zugehörigen Unternehmen. Die Autoren und Autorinnen der Skripte und die Trainer/-innen treffen sich hierfür einmal pro Jahr und es werden Workshops durchgeführt. Im Übrigen gibt es keine formalisierte Kooperation mit Betrieben, es sind auch keine derzeit angedacht (Ö_EI_3).

In den Weiterbildungskursen unterrichten sog. Trainer/-innen. Diese kommen aus unterschiedlichen Bereichen und Branchen (Ministerien, Unternehmen mit unterschiedlichen Größen, Finanzämter etc.). Jährlich gibt es ein Treffen dieser Trainer/-innen mit den Vertretern des WIFI-Verbundes, um über die Skripte der Kurse zu sprechen und diese anzupassen. Es ist den Bildungsanbietern sehr wichtig, mit ihren Kursen immer auf dem neusten Stand zu sein. Zudem wird großen Wert daraufgelegt, dass die Philosophie „Von der Praxis für die Praxis“ eingehalten wird. Bei einer großen Gruppe von Lernenden aus einem Unternehmen können auch

49 Siehe auch 3.2.3

firmeninterne Fortbildungskurse durchgeführt werden. „Wir haben einen guten Ruf“ (Ö_EI_3, 36).

Am Ende des Lehrgangs gibt es ein standardisiertes Feedback von den Betrieben. Wie wichtig dieses Feedback ist, zeigt das Beispiel des „Personalverrechners“. Hier haben sich die Anforderungen in Betrieben stark verändert, das muss sich in den Lehrgängen niederschlagen (Ö_EI_3, 128).

Sobald in drei österreichischen Bundesländern die gleichen fachlichen Fortbildungsprogramme durch die föderal strukturierten Landes-WIFIs entwickelt und eingeführt worden sind, sorgt die Zentrale in Wien für eine Einheitlichkeit österreichweit, d. h. es werden sog. österreichweite Standardprodukte entwickelt (Ö_EI_3, 34).

Das Berufsförderungsinstitut (bfi)

Das bfi (Ö_EI_1) kooperiert im Rahmen seiner Bildungsangebote häufig mit der Wirtschaft. Als Einrichtung der Erwachsenenbildung, die auf Weiter- und Höherqualifizierung fokussiert, ist es wichtig, bedarfsgerechte und auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes abgestimmte Bildungsangebote zu haben. Duale Ausbildungen, die alternierende Theorie- und Praxisphasen umfassen, gibt es nicht. In den Bildungsprogrammen liegt der Fokus auf der Vermittlung von praktischem Wissen/praktischen Fertigkeiten und weniger auf akademischen, forschungsorientierten Kenntnissen. Wichtig sind der Arbeitsmarktbezug und die direkte Verwertbarkeit des Gelernten in der Praxis. Der Grund, warum es in Österreich nahezu keine dualen Angebote auf höherer Ebene gibt, liegt lt. Interviewpartner v. a. in der Betriebsstruktur. Die überwiegende Mehrheit der österreichischen Betriebe sind Kleinst-, Klein- und Mittelbetriebe. Kooperationen sind eher mit größeren Betrieben möglich.

Die Bildungsangebote des bfi, die zu höherwertigen Abschlüssen führen, werden nicht als „tertiär“ bezeichnet/wahrgenommen, sondern eher als „postsekundär“. Das bfi bietet aber auch tertiäre Ausbildungen an: Es ist Träger von Fachhochschulen, in denen Bachelor- und Masterstudiengänge (oftmals berufsbegleitend) absolviert werden können. Das bfi hat auch eine Short-cycle-Academy⁵⁰, die sich speziell an Personen ohne berufliche Erstausbildung richtet, die die Studieneingangsphase nicht positiv absolviert haben. Die SCA ist ein dreisemestriger Lehrgang, der zum/zur „Akademischen Business Manager/-in“ führt.

Aus Sicht des Interviewpartners gibt es in Österreich ein „Vakuum“ im oberen Berufsbildungsbereich. Es fehlt an kürzeren beruflichen Ausbildungen, die auch für Personen ohne Matura oder ohne berufliche Erstausbildung zugänglich sind. Die Universitäten haben in Österreich einen anderen Fokus (sehen sich als berufsvorbildend), ebenso die Fachhochschulen (die ursprünglich aber als kürzere berufsbildende Option im Tertiärbereich gedacht waren). Was fehlt, sind Short-cycle-Angebote, die auch als tertiär gelten. Die gegenwärtige Hochschul-Gesetzeslage ermöglicht es aber nicht, entsprechende Angebote mit einem akademischen Abschluss zu schaffen – insbesondere nicht für nicht hochschulische Einrichtungen (wie z. B. das bfi). Trotzdem kann auch aus seiner Sicht ein starker Trend zur Akademisierung beobachtet werden, etwa im Gesundheitsbereich, in dem z. B. die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege künftig in Fachhochschulen stattfinden soll.

Aus Sicht des Interviewpartners ist der Bereich oberhalb der Sekundarstufe II auch sehr heterogen. Bis zu Sekundarstufe gibt es in Österreich ein sehr geordnetes, strukturiertes Bildungssystem, danach gibt es eine Art „Wildwuchs“. Um die Bildungsangebote auf der postsekundären/tertiären Ebene stärker sichtbar zu machen, wäre eine stärkere Abstimmung bzw.

50 <https://www.bildungaktuell.at/bildung/bfi-fh-berufsbezogene-akademische-ausbildung/008803/> (Zugriff: 18.07.2018)

eine engere Kooperation zwischen den Trägern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung z. B. in Form eines „gemeinsamen Daches“ sinnvoll.

Mit dem NQR wird die Erwartung verknüpft, eine gewisse Dynamik in bildungspolitische Diskussionen zu bringen – etwa in Bezug auf die Etablierung von Short-cycle-PProgrammen (innerhalb und außerhalb von Hochschulen). Zudem könnte der NQR einen Sinneswandel im Hinblick auf das Ansehen und die Akzeptanz von Abschlüssen – unabhängig von ihrer institutionellen Verankerung – bewirken. Wenn hochschulische und nicht hochschulische Abschlüsse auf einem Niveau zugeordnet werden, sollte damit eine Gleichwertigkeit gezeigt werden.

Fazit

Am Beispiel der Qualifikation des Bilanzbuchhalters wird die Herausforderung in Österreich deutlich, die berufliche Fortbildung sichtbar und anschlussfähig zu machen, denn die berufliche Höherqualifizierung findet weitgehend außerhalb des formalen Bildungssystems statt und ist vom Hochschulbereich abgekoppelt. Um den beruflichen Bildungsweg von der Ausbildung im Sekundarbereich bis auf höhere Qualifikationsniveaus attraktiv zu halten, wurde über die WiFi-Akademie eine Art Hilfslösung entwickelt. Es kann ein durchaus fragwürdiges Signal für die Wertigkeit beruflicher Bildung sein, wenn einer attraktiven, beruflichen Qualifikation wie der des Bilanzbuchhalters, der im nationalen Qualifikationsrahmen auf Ebene 6 (Bachelor-niveau) angesiedelt wird, ein akademisches „Add-on“ in Form eines nicht anerkannten und anschlussfähigen *Sc.Master* als Mehrwert verpasst werden muss.

Ähnlich wie in Deutschland stellt sich die Frage, ob ein akademisches Zusatzelement die Attraktivität von beruflicher Höherqualifikation verbessert oder ob die Stärken der beruflichen Bildung, ihre Praxisbezogenheit und Praxisnähe als besonderer Wert gestärkt und hervorgehoben werden sollte und somit in gewisser Weise dem Schweizer Weg gefolgt wird.

3.3.4 Frankreich

Fallstudie 1: DUT-Programm Corporate and administrative management /LP-Programm „Chargé de clientèle“

Übersicht Interviews der Fallstudie

F_St_CS1	Interview mit zwei Studierenden, „Claude“ und „François“
F_EI_CS1	Interview mit der stellvertretenden Direktorin eines der größten IUTs in Frankreich mit 5.500 Studierenden sowie einer Lehrerin im Programm Licence Professionnelle, Fachbereich Management. Das IUT gliedert sich in 17 Fachbereiche an vier Standorten und bietet sowohl DUT als auch LP-Programme an.
F_C_CS1	Der Interviewpartner ist Ausbildungsleiter einer Regionalbank mit 2.000 Mitarbeitern und 220 Filialen. Sie haben im Jahr 400 Praktikanten aus dem Sekundar-, schwerpunktmäßig aber aus dem Tertiärbereich.

Hintergrundinformation

Die zweijährigen berufs- und praxisorientierten Bildungsprogramme, die zu einem *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT) führen, gelten als hochschulisch und werden von den *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) angeboten. Im Anschluss kann mit einem einjährigen Programm ein *Licence professionnelle* (LP), ein beruflicher Bachelor erworben werden, an den

ein Masterprogramm angeschlossen werden kann. Beide Programme werden auch in Form der *Apprentissage* angeboten.⁵¹ Zugangsvoraussetzung ist ein *Baccalauréat*, das es in Frankreich in drei Formen bzw. drei Schwerpunkten gibt. Auch wenn die DUT-Programme ebenfalls für Absolventen der Sekundarbildung mit dem beruflichen oder technischen Abschluss (Bac pro oder Bac tec) offenstehen, verfügen im Jahr 2015 66,8 Prozent der DUT-Programm-Teilnehmer über ein Bac general (31,1% Bac tec und lediglich 2,1% über ein Bac pro), (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) 2017). Das LP-Programm steht auch Absolventen und Absolventinnen eines zweijährigen berufsprüfenden Brevet BTS offen (vgl. Fallbeispiel 2).

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Studierenden

Claude und François haben gerade im Anschluss an das DUT mit dem einjährigen LP-Programm „Chargé de clientèle“ (Kundenberatung) begonnen. Beide haben eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (*Baccalauréat général*) und das DUT-Programm *Corporate and administrative management* (GEA) in Toulouse absolviert.

Zugang

Claude wurde über einen Freund seines Bruders auf die DUT-Programme aufmerksam. Er besorgte sich Informationen bei dem entsprechenden Bildungsanbieter, dem IUT, am Tag der offenen Tür und sprach mit Studierenden und Lehrern. Dies inspirierte ihn, dieses berufliche Studium zu beginnen. Zunächst wollte er ein DUT im Bereich *Marketing techniques* machen und zwar in der Form einer *Apprentissage*, welche mit der Form einer Lehre vergleichbar ist. Diese wurde nur in Bordeaux angeboten. Er wollte sich trotzdem darauf einlassen, ist dort auch genommen worden, hat aber keinen Ausbildungsplatz gefunden. Die Alternative war für ihn dann das DUT-Programm GEA am IUT in Toulouse.

François hat sich für das Programm aufgrund einer Empfehlung des Studienberaters an seiner Schule entschieden.

Claude und François haben sich für ein DUT-Programm und gegen ein universitäres Bachelorprogramm entschieden, weil es praxisspezifischer ist und sich durch eine intensivere Betreuung der Studierenden auszeichnet. Es gibt keine entscheidende Abschlussprüfung, sondern regelmäßige Prüfungen während des Programms, und auch die Lerngruppen sind deutlich kleiner. In Toulouse gab es zur Zeit des Interviews im November 2015 im ersten Jahr des DUT-Programms GEA sechs Lerngruppen mit jeweils 20 bis 25 Studierenden, was einen unmittelbaren Kontakt mit dem Lehrpersonal ermöglicht.

Entwicklung der Programminhalte

Die Interviewpartnerinnen F_EI_CS 1 erklären, dass es zum Zeitpunkt des Interviews (2015) 24 Nationale pädagogische Ausschüsse (CPN) zur Entwicklung der Inhalte der DUT-Programme gab. Sie setzen sich zusammen aus Fachexperten, Unternehmen sowie Vertretern z. B. des Cereq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), einem Forschungsinstitut. In einem Fünfjahresrhythmus werden die DUT-Curricula überprüft und ggf. überarbeitet, oder es werden neue Curricula entwickelt. Auch die LP-Programme sind für jeweils fünf Jahre lizenziert, jedoch haben die IUT

51 In Frankreich können grundsätzlich alle Bildungsprogramme auch in der Form von *Apprentisages* absolviert werden. Die Organisation dieser Lernform ähnelt durch ihren Wechsel zwischen den Lernorten der dualen Ausbildung.

unmittelbareren und individuelleren Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung. Durch diese Flexibilität soll der Bedarf des regionalen Arbeitsmarktes stärker Berücksichtigung finden. An dem IUT der Interviewpartner findet jährlich eine Sitzung mit Fachexperten zur Überprüfung der LP-Programme statt. Die Kooperationen von IUT und Betrieben im Bereich der LP-Programme umfassen aber auch Lehraufträge, Vermittlung von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen sowie den Bereich der Studierendenprojekte. Auch werden externe Fachleute bei der Durchführung der Abschlussprüfung mit einbezogen. Die Fakultäten haben jeweils ihre eigenen Kontakte in die Betriebe, das IUT insgesamt hat als Partner eher die Verbände, wie Arbeitgeberverband, Gewerkschaften oder Berufsverbände. Die LP-Programme haben das Ziel einer professionellen Integration der Absolventen (F_EI_CS1_1, _2).

Praktikum

Das DUT-Programm ohne *Apprentissage* sieht im ersten Jahr ein Praktikum („Internship“) von drei Wochen und im zweiten Jahr eines von zehn Wochen vor. Sie werden seitens des IUT auch dadurch begleitet, dass es im Zusammenhang mit dem ersten Praktikum eine mündliche Prüfung gibt, im Rahmen des zweiten Praktikums sind zwei Gespräche im IUT vorgesehen und es ist ein Bericht zu schreiben.

Die Suche nach einem Praktikumsplatz war für Claude unproblematisch. Er fand in seinem Heimatort bei einer Versicherung einen Platz für das Praktikum im ersten Jahr. Er hat dafür eine Bewerbung geschrieben und ein Bewerbungsgespräch geführt. Für das Praktikum im zweiten Jahr fand er eine Bank, ebenfalls in seinem Heimatort. Durch diesen Kontakt konnte er darüber hinaus in der Sommerzeit in zwei aufeinander folgenden Jahren jobben und Geld für seine Miete verdienen.

Auch für François war die Suche nach einem Praktikumsplatz schnell erfolgreich. Er schickte ein CV und ein Motivationsschreiben an eine Bank, er führte ein Gespräch mit dem Direktor und hatte den Praktikumsplatz. Ein bisschen hat vielleicht auch geholfen, dass er einen Bankberater kannte.

Auch die Praktika während ihres aktuellen LP-Programms haben sie bereits gefunden. Sie haben eine Dauer von vier Monaten. Die beiden bekommen 400 € pro Monat, Claude bei einer Versicherung, François bei einer Bank. Das IUT unterstützt jedoch bei der Suche nach Praktikumsplätzen dadurch, dass es mit ehemaligen Studierenden und Unternehmen der Region Kontakte pflegt. Während des Praktikums führen die Studierenden ein Studienprojekt durch. Die Themen der Projekte werden vor den Praktikumsphasen abgestimmt. Die Vorschläge kämen meist von den Unternehmen und böten den Studierenden die erste Gelegenheit berufliche „hands-on“-Erfahrung zu machen (F_EI_CS 1).

Claude wurde bereits in allen Bereichen der Versicherung eingesetzt, z. B. im Bereich Kundenberatung mit direkten Kundengesprächen, im Bereich der Angebotserstellung oder im Empfangsbereich. Zu Beginn wurde er von einem Mitarbeiter des Betriebs geführt und betreut, später führte er die Aufgaben allein und selbstständig aus. François bekam in der Bank zunächst im Empfangsbereich einfache Aufgaben zugewiesen. Später wurden sie anspruchsvoller und vielfältiger, wie beispielsweise im Bereich Hypotheken. Er wurde zunehmend selbstständig.

Beide fühlten sich von den Unternehmen unterstützt, die Kollegen wurden als sehr hilfsbereit wahrgenommen. Es war nie ein Problem Fragen zu stellen, es wurde ihnen schnell geholfen. Die inhaltlichen Schwerpunkte, Versicherung bzw. Bank, haben sie jeweils auch als Schwerpunkte ihres LP-Programms gewählt. Ein Grund für Claude, weiter im Bereich Versicherung zu bleiben, ist der seiner Meinung nach größere Druck im Bankwesen.

Während des Praktikums gibt es nach Angaben der Interviewpartner aus dem IUT auf Seiten des Betriebs sowie auf Seiten des IUT einen Ansprechpartner. Zweimal hat der Studierende während des viermonatigen Praktikums ein Feedbackgespräch im IUT, in dem auch das Schreiben des Projektberichts besprochen wird. Diese Thesis muss dann auch in einer Prüfung verteidigt werden.

Apprentissage

François hatte sich für eine *Apprentissage* für das LP-Programm beworben, um während des Studiums Geld zu verdienen, hat aber keinen Platz bekommen. Auch findet er diese Form des Studiums attraktiver, weil es seiner Meinung nach zu einem besseren Verständnis des Berufs führt. Claude dagegen hat sich gar nicht erst um eine *Apprentissage* beworben, dies hatte er vergeblich für das DUT-Programm versucht, weil diese nur weit von seinem Heimatort angeboten worden sind und er mit seiner Bewerbung auch etwas spät dran gewesen ist.

Der Grund für die Limitierung der Plätze liegt insbesondere in der unterschiedlichen Bereitschaft und Kapazität der Regionen zur Finanzierung der Ausbildungsplätze, denn die *Apprentisages* werden über Steuererleichterungen, Ausnahmen von Sozialabgaben und in einigen Fällen auch durch direkte staatliche Unterstützung subventioniert (CHARRAUD 2016).

Wird das Programm in der Form einer *Apprentissage* durchgeführt, führen die Studierenden ein digitales Notizbuch, in dem sie die Kompetenzen und Fertigkeiten dokumentieren, die sie in jedem Abschnitt der Ausbildung erwerben. Betreut werden sie von jeweils einem Tutor aus dem Betrieb bzw. IUT. In den IUT-Phasen organisieren sie Treffen, bei denen sie ihre Erfahrungen austauschen. Es wird vom nationalen Bildungsrat geregelt, welche Einheiten des Curriculums im Betrieb und welche im IUT vermittelt werden (F_EI_CS1_1, _2).

Die Interviewpartner aus dem IUT führen aus, dass das IUT als Bildungseinrichtung im Bereich der LP-Programme noch nie Bewerber/-innen für einen Arbeits- und Lernvertrag (*Apprentissage*) abweisen musste. Die Nachfrage sei zu gering. Auch sind die verfügbaren *Apprentissage*-Plätze in anderen Städten weit vom Wohnort entfernt (F_EI_CS1_1, _2). Wie viele *Apprentissage*-Plätze von den IUTs unterstützt werden, ist von Einrichtung zu Einrichtung verschieden. So haben einige IUTs entschieden, die Zahl deutlich zu erhöhen, wie z. B. IUT in Lyon, aber begrenzt auf das zweite Jahr im DUT-Programm. Den Grund für die schwache Nachfrage der Studierenden sehen die Interviewpartner in einer bislang mangelnden Wertschätzung durch die Eltern und darin, dass die Studierenden den Zeitpunkt als zu früh in ihrer Hochschulbildung empfinden. Diese Einschätzung steht etwas im Kontrast zu den Äußerungen der beiden Studierenden. Gleichzeitig sehen sie aber ein wachsendes Interesse an den LP-Programmen im Vergleich zu den allgemeinen universitären Bachelorprogrammen. Die Krise am Arbeitsmarkt habe viele Eltern umdenken lassen. Sie stehen den klassischen Studiengängen zunehmend skeptisch gegenüber und wertschätzen immer mehr die praxis- und berufsbezogenen LP-Programme.

Die Studierenden beider Gruppen, d. h. diejenigen, die in traditioneller Form lernen, und die, die eine betriebliche Ausbildung machen, lernen derzeit im IUT in gemeinsamen Lerngruppen. Ein Interviewpartner aus dem IUT sieht in der Organisation der gemeinsamen Lerngruppen eine große Herausforderung, weil sie unterschiedliche Anwesenheitszeiten haben.

Von den Betrieben hören die Interviewpartner der Bildungseinrichtung kaum Beschwerden, insbesondere mit den großen Unternehmen gibt es keine Probleme, dagegen schon einmal mit kleineren, z. B. NGOs, weil die Studierenden nicht bezahlt werden und es schwieriger ist, die Arbeit zu organisieren. Insgesamt ist es im DUT-Programm etwas schwieriger, allein schon aufgrund der größeren Studierendenzahl von 300 in einem Kurs im Vergleich zu 25 in einem

LP-Kurs, wodurch alles klarer und eindeutiger definierbar ist. Generell beklagen sich DUT-Studierende häufiger als LP-Studierende, da sie noch unreifer und weniger lernbereit sind.

Nach Einschätzung der Interviewpartner (F_EI_CS1) bieten Unternehmen *Apprentissage* eher LP-Studierenden an als DUT-Studierenden, weil sie Interesse an einer Übernahme haben und es als eine Form von „Vorrekrutierung“ ansehen. DUT-Studierende machen zu einem sehr hohen Prozentsatz („90%“) mit einem LP-programm weiter. Auch seien die DUT-Programme zu allgemein, die LP-Programme dagegen sehr fach- und berufsspezifisch. Da sehen die Unternehmen einen größeren Nutzen.

Einschätzung des Unternehmens zu Praktika und *Apprentissage*

Das Unternehmen bietet auch *Apprentisages* an, jedoch nur für LP-Programme, da DUT-Studierende noch nicht spezialisiert genug sind. Auch für BTS-Studierende bieten sie keine mehr an, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen die notwendige Reife fehlt.

Die Praktika und *Apprentisages* sehen sie als Rekrutierungsinstrument für künftige Mitarbeiter/-innen. 20 bis 30 Prozent aller neu rekrutierten Mitarbeiter/-innen haben dort ein Praktikum oder ein *Apprentissage* gemacht. Allerdings spielt die soziale Verantwortung des Unternehmens eine Rolle dabei, dass sie Praktikanten nehmen. Die Bank nimmt fünf bis sechs Studierende aus dem LP-Programm „*Chargé de Clientèle*“ von Claude und Francois (20% der Studierenden dieses Programms). Im Jahr des Interviews (2015) hatte die Bank 15 LP und vier Master Apprentices.

Es gibt Überlegungen, die Zahl der *Apprentissage*-Plätze zu erhöhen und die Zahl der Praktika zu verringern. Dabei spielt der Kostenfaktor eine Rolle. Die Praktikanten werden ebenfalls bezahlt (s. Studierende) und werden wohl aber nicht bezuschusst.

In der Projektarbeit am Ende des LP-Programms sieht der Gesprächspartner keinen fachlichen Mehrwert für das Unternehmen. Z. B. kann er nicht von einem Know-how-Transfer durch die Studierenden berichten. Die Bank hat zwar keine formale Kooperation mit Bildungsanbietern in der Region, aber vier oder fünf Mitarbeiter sind auch Lehrkräfte an IUTs. Dadurch entstehen Kontakte und eine informelle Kooperation. Dazu zählt auch der Interviewpartner selbst. Eine zusätzliche pädagogische Qualifikation hat er nicht.

F_C_CS1 bewertet die LP-Programme als sehr gut im Hinblick auf die Berufsvorbereitung. Allerdings ist er der Meinung, dass die Hochschulen zu wenig die sich verändernden beruflichen Anforderungen im Bankenbereich beachten und entsprechende Inhalte entwickeln. Er wünscht sich mehr wirklichen Dialog zwischen den Banken und den Hochschulen.

Zufriedenheit

Claude fand seine Zeit im Betrieb toll. Er lernte den Unterschied zwischen Bank und Versicherung kennen und entdeckte dabei für sich den Bankberuf. Er entschied sich daraufhin dann für das LP-Programm Kundenberatung (*Chargé de clientèle*). Allerdings half ihm das Praktikum inhaltlich nicht für die Fächer seines Studiums, denn sein DUT-Programm Corporate and administrative management (GEA) beinhaltete keine bankspezifischen Fächer. Das würde er gerne ändern, denn er stellt fest, dass die Kommilitonen des LP-Programms, die vorher ein BTS-Programm gemacht haben, Vorteile in dieser Hinsicht haben, da sie bankspezifische Fächer hatten. Insofern ist das LP-Programm für ihn vergleichsweise schwerer.

François weiß nicht, ob er nochmal ein DUT-Programm wählen würde, auch wenn es keine schlechte Wahl gewesen sei. Aber er hat mehr fach- und berufsspezifischen Input von Profis und Praktikern im Programm erwartet. Tatsächlich setzt sich das Lehrpersonal des DUT-Programms aus 50 Prozent Praktikern und 50 Prozent klassischen Lehrern zusammen. Auch ist er

der Meinung, dass der Englischunterricht zu theoretisch und nicht genug praxisorientiert ist, um sich fließender auf Englisch unterhalten zu können.

Claude kann sich vorstellen, nach dem Abschluss des LP-Programms zu arbeiten, wenn er von seiner Versicherung ein Angebot bekommen sollte. Alternativ plant er einen beruflichen Master im Bereich Versicherung und Bank zu machen. Dieser Übergang von LP zu einem Masterstudiengang ist an der Universität Toulouse in diesem Fachbereich möglich. Dabei gibt es drei Möglichkeiten: in der Universität selbst, in der angeschlossenen Business School oder im Institute for Business Administration (IAE) der Universität. Claude würde am liebsten den Master am IAE in Form eines *Apprentissages* machen.

François will ebenfalls ein Masterstudiengang beginnen, denkt aber gar nicht an direkt anschließendes Arbeiten in einer Bank nach Ende des LP-Programms.

Fazit

Die Studierenden schätzen die Praxisbezogenheit und die Praxiserfahrungen der DUT-/LP-Programme, könnten sich in dieser Hinsicht sogar eine Intensivierung vorstellen. Sie hatten beide Interesse an einer betrieblichen Ausbildung, die aufgrund mangelnder Angebote in ihrer Region aber nicht möglich war. Das Angebot ist stark von der Finanzierung dieser Ausbildungsplätze abhängig, sowohl bei den IUT als auch bei dem befragten Unternehmen. Für das Unternehmen ist der Kostenfaktor ein entscheidender Punkt, der mit dem Nutzen einer erleichterten Rekrutierung abgewogen wird.

Fallstudie 2: BTS-Programm „Banken“

Übersicht Interviews der Fallstudie

F_St_CS2	Interview mit zwei Studierenden des BTS-Programms, „Natalie“ und „Jérôme“
F_EI_CS2	Interview mit einer Schulleiterin eines Lycées. Sie ist gleichzeitig Lehrerin im BTS-Programm „Banken“ in der Schule.
F_C_CS2	Der Interviewpartner leitet seit vier Jahren eine kleine Bankfiliale mit vier Mitarbeitern. Er selbst ist Ingenieur, wechselte dann aber in den Bankbereich. Angefangen hat er am Empfang einer Filiale.

Hintergrundinformationen

Die zweijährigen berufsorientierten Bildungsprogramme, die zu einem *Brevet de Technicien Supérieur (BTS)* führen, werden von verschiedenen Bildungseinrichtungen, den *Sections de techniciens supérieurs (IST)*, insbesondere den *Lycées* angeboten, deren Schwerpunkt grundsätzlich auf Programmen der Sekundarbildung liegt. Auch wenn die BTS-Programme u. a. an nicht-hochschulischen Einrichtungen angeboten werden, gelten sie in der Bildungssystematik in Frankreich als tertiär und als eine Form von hochschulischer Bildung. BTS-Absolventen steht ebenfalls, wie DUT-Absolventen, der Zugang in ein LP-Programm (beruflicher Bachelor) offen. Auch das BTS-Programm kann in Form der *apprentissage* absolviert werden. Zugangsvoraussetzung ist ein *Baccalaureat*. BTS und DUT sind auf demselben Niveau des französischen Qualifikationsrahmens angesiedelt.⁵²

52 Für weitere Informationen s. HIPACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER (2015), HIPACH-SCHNEIDER/SCHNEIDER (2017)

Das BTS-Programm Banken wurde auf Initiative der Banken entwickelt und zum ersten Mal im Jahr 2000 angeboten. Es war zunächst sehr technisch ausgerichtet und weniger geschäftsorientiert. 2014 erfolgte eine entsprechende Revision. Seitdem sind auch die bankspezifischen Internetaktivitäten Teil des Programms. Im Vorgängerprogramm waren die Studierenden ein Tag im Betrieb und vier Tage in der Bildungseinrichtung (F_EI_CS2). Jetzt sind im ersten Jahr des regulären Programms Blockpraktika von jeweils drei und fünf Wochen Dauer vorgesehen und im zweiten Jahr dann noch einmal fünf Wochen.

Das Curriculum wird in einer Kommission entwickelt, in der die Banken vertreten sind. In den Prüfungsausschüssen sind ebenfalls Praktiker/-innen vertreten, insbesondere für die mündliche Prüfung.

Die BTS-Plätze werden über eine zentrale Datenbank (APB, *Admission post-bac*) vergeben. Auf 35 Plätze kamen bei dem Lycée der Fallstudie 1.200 Bewerbungen. Die besten 100 Kandidaten und Kandidatinnen wurden für eine zweite Runde ausgewählt. Der zentralisierte Bewerbungsprozess führt laut der Vertreterin des Lycées zu einer Anonymisierung der Bewerbung und lässt keinen Raum für individuelle Bewerbungsgespräche.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Studierenden

Natalie und Jérôme absolvieren ein zweijähriges berufsvorbereitendes und -qualifizierendes BTS-Programm in einem Lycée in Marseille.

Zugang

Natalie besucht zunächst nach ihrem *Baccalauréat* eine Vorbereitungsklasse in einer Militärschule, bricht dann aber ab. Ein begonnenes BTS-Programm Rechnungswesen und Management (*Comptabilité et gestion*) bricht sie ebenfalls ab, nachdem sie dort keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden hat. Sie wechselt zum BTS-Programm Bank (*Banque*) und studiert dort im normalen Programm, d. h. mit Praktika. Das war zwar nie ihr Wunsch, weil sie glaubt, dass ihr eine BTS-Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt nicht sehr hilft. Sie findet das Programm auch nicht ausgesprochen „beruflich“. Sie hat von dem BTS-Programm erfahren, weil sie bereits während ihrer Sekundarschulzeit an dieser Schule war.

Jérôme beginnt nach dem *Baccalaureat* ein Jurasstudium. Das hat ihn interessiert. Aber nach einem Jahr hatte er den Eindruck nicht zu wissen, was er damit auf dem Arbeitsmarkt anfangen soll. Er fand das Studium zu allgemein. Deswegen suchte er ein stärker berufsorientiertes Programm im Internet und entschied sich für das BTS-Programm Banken.

Praktika

Im Rahmen der BTS-Programme ohne *Apprentissage* werden drei Praktika absolviert, einmal für drei Wochen und zweimal für fünf Wochen.

Beide Interviewpartner finden ihre Praktikumsplätze nicht leicht und schnell. Natalie fand ihren ersten Praktikumsplatz mit Hilfe ihrer Lehrerin, hat aber Schwierigkeiten, die Praktikumszeiten mit den Arbeitszeiten ihrer Gelegenheitsjobs zu vereinbaren. Den Platz für das zweite Praktikum findet sie selbst, jedoch bei einer anderen Bank.

Jérôme bewirbt sich bei Bankniederlassungen in der Umgebung, indem er dort jeweils seinen CV und ein Bewerbungsschreiben abgibt. Die Bezahlung während der Praktika hängt von der Handhabung durch die jeweilige Bank ab. Natalie erzählt, dass die Bank ihres zweiten Praktikums erst für Praktikanten bezahlt, die länger als vier Wochen dort sind.

Weil die Bankfiliale so klein ist, wird Jérôme direkt vom Leiter betreut, der über einen Masterabschluss verfügt. Er hat vielfältige kleinere Aufgaben erledigt und hat weitgehend selbstständig gearbeitet. Allerdings hat er sich zunehmend mit technischen Fragen, wie Versicherungen und Kreditvergaben, beschäftigt, wenn er nicht von vornherein im Tandem daran gearbeitet hat. Er findet, dass für die Erledigung der Aufgaben im Praktikum eine bestimmte Reife notwendig ist. Beide haben sich bei ihrem Praktikum wie reguläre Mitarbeiter gefühlt.

Natalie hatte während des zweiten Praktikums mehr die Möglichkeit zu äußern, woran sie gern arbeiten würde. Dies war bei der Bank des ersten Praktikums stärker vorgegeben.

Sicht der Bildungsinstitution

Nach der Erfahrung von F_EI_CS2 ist die Zusammenarbeit mit den Banken schwieriger geworden, seitdem sie die Praktikanten bezahlen müssen, wenn das Praktikum länger als 40 Tage dauert. Das wird durch eine jeweils kürzere Dauer umgangen. Dadurch sind die Studierenden gezwungen mehrere Praktika zu machen, um auf eine Gesamtzeit von 14 Wochen zu kommen. Private Banken bieten BTS-Studenten keine Praktikumsplätze an, sondern wenn, dann Studierenden mit ISCED-Level 6, z. B. LP. Gute Erfahrungen haben sie dagegen mit Cooperativen Banken gemacht, so haben sie mit der Crédit Mutuel ein Netzwerk. Dieses ist das Ergebnis individuellen Engagements von Lehrern. Systematische Kooperationen mit Betrieben gibt es keine.

In der Regel finden die Studierenden die Praktikumsplätze aber allein. Sonst hilft ihnen die Schule. Bei der Bewerbung werden die Studierenden insbesondere beim Schreiben ihrer CVs etc. unterstützt.

Während der Praktika führen die Studierenden ein *Skills notebook*, das nach den zehn wichtigsten Fertigkeiten gegliedert ist (F_EI_CS2). Ein ähnliches Instrument nutzen auch die *Apprentices*. Es hilft den Studierenden dabei zu lernen, welche beruflichen Tätigkeiten das Erlernen der geforderten Fertigkeiten ermöglichen. Nach Ansicht der Lehrerin ist es für die Studierenden nicht leicht, alle zehn geforderten Fertigkeiten in der Praxis zu erwerben. Ohne diese könnten sie jedoch nur schwer die Prüfung bestehen. In jeder Praktikumsphase besucht die Lehrerin die Studierende und versucht mit dem betrieblichen Ansprechpartner die Aneignung der Fertigkeiten zu überprüfen.

F_EI_CS 2 bedauert die Hinwendung zu den Blockpraktika. Sie fand die alte Regelung mit einem Tag in der Woche im Betrieb vorteilhafter für die Studierenden. Dies deckt sich mit der Einschätzung des Interviewpartners in der Bank.

Einschätzung des Betriebs

Seit Gründung der Filiale bietet sie Praktikumsplätze für BTS-Programme an (BTS Bank oder BTS Verhandlung), pro Jahr einen Platz, manchmal zwei (F_C_CS2). Mit einer Schule gibt es regelmäßig Kontakt, aber ohne eine vertragliche Regelung. Die meisten Praktikanten kamen von dieser Schule, aber sie haben auch schon Bewerber/-innen von anderen Einrichtungen genommen. Die Bank, zu der die Filiale gehört, verfolgt das Ziel für die Kunden sichtbar zu sein, deshalb auch die Gründung von kleinen Filialen. Zu diesem Konzept gehört auch das Angebot von Praktikumsplätzen. Es geht nicht in erster Linie um die Rekrutierung künftiger Mitarbeiter. Allerdings stellte die Filiale im Jahr vor dem Interview einen ehemaligen Praktikanten ein. Derzeit ist die Strategie der Mutterbank, BTS-Absolventen im Anschluss an ihre Ausbildung für 16 Monate einen sog. *Contrat de professionnalisation* anzubieten.

Während des Praktikums schreibt der Praktikumsbetrieb einen Überblick über die Tätigkeiten der Praktikanten und die Bedingungen, unter denen sie gearbeitet haben. Die Betreuung erfolgt durch alle Mitarbeiter der kleinen Filiale. Es gibt keine spezifische Zuständigkeit für die Betreuung der Praktikanten.

Zunächst werden die Praktikanten im Empfang eingesetzt, anschließend in unterschiedlichen Bereichen, abhängig von den Kompetenzen der Praktikanten. Insgesamt sind sie mit den Praktikanten zufrieden. Es hängt von ihrem Engagement und fachlichen Verständnis ab. Früher kamen die Praktikanten nicht drei, vier oder fünf Wochen am Stück, sondern einen Tag pro Woche. Das sei sowohl für den Betrieb als auch für die Praktikanten besser gewesen.

Über die Praktikumsstellen versucht die Bank stärker auch auf die Inhalte der Curricula und deren stärkeren Praxisbezug hinzuwirken (F_C_CS2). Insgesamt befürwortet er ein stärkeres Engagement von Betrieben in der beruflichen Bildung, denn er ist davon überzeugt, dass man für das Erlernen eines Berufs im Bankenbereich eine „Tag für Tag“-Erfahrung braucht.

Zufriedenheit und Ausblick

Beide Studierenden sind mit ihren Praktika zufrieden, weil sie Teile des in der Bildungseinrichtung Gelernten dort anwenden konnten. Jérôme findet, dass sogar die allgemeineren Kenntnisse aus der Schule ihm geholfen haben, das Bankgeschäft besser zu verstehen.

Natalie ist vom Bankgeschäft eher enttäuscht. Sie findet, dass es zu sehr um das Geldverdienen und Geschäftemachen geht, als um wirkliche Beratung im Interesse der Kunden. Deshalb möchte sie, wenn sie im Bankenbereich bleibt, in die Beratung gehen, hat aber noch keine konkrete Vorstellung, wie das aussehen könnte. Sie hofft, dass sie ihre Spezialisierung während des Masterstudiums findet.

Jérôme hätte sich gewünscht, während der Praktika mehr mit Bankgeschäften im engeren Sinne beschäftigt gewesen zu sein. So war er u. a. beim Verkauf von Telefonen und Feueralarmgeräten eingesetzt.

Sie würden beide erneut ein BTS-Programm wählen, weil es ein sehr praxis- und berufsnahes Programm ist. Sie empfinden das als sinnvoll, und es hat ihnen dabei geholfen, den weiteren Bildungsweg für sich zu finden. Natalie hat es motiviert nach zwei Abbrüchen weiter zu machen.

Einschätzung der Bildungseinrichtung

Ein Drittel der BTS-Banque-Absolventen der Schule arbeiten im Anschluss bei einer Bank, ein Drittel schließt ein weiteres Bildungsprogramm an und ein Drittel will nicht in den Bankenbereich (F_EI_CS2).

Anschließende LP-Programme seien für die Absolventen aufgrund der großen Überschneidungen nicht interessant. Das sei auch ein Grund für Abbrüche, es sei schlicht langweilig für BTS-Absolventen. Eine Eingewöhnung in den Beruf bzw. Betrieb nach Abschluss der Ausbildung sei für sie kein Problem.

Fazit

Die befragten BTS-Studierenden schätzen die Praxisorientierung, haben jedoch zwiespältige Erfahrungen mit den Praktikumsphasen gemacht. Es ist für sie noch schwieriger, beinahe unmöglich, bezahlte betriebliche Ausbildungsplätze in Form von *Apprentissages* zu bekommen, im Vergleich zu Studierenden der DUT- und LP-Programme. Die blockweise Organisation der Praktika wird sowohl seitens der Betriebe als auch der Bildungseinrichtungen als eher problematisch und nachteilig angesehen. Ein Wechsel der Lernorte während der Woche erleichtert

dagegen nach ihrer Auffassung die Integration der Praktikanten in den Betrieb. Die Erfahrungen aus den Praktika haben ihnen geholfen, ihre beruflichen Pläne zu konkretisieren.

3.3.5 Norwegen

Fallstudie 1: Das „Y-veien (Y-Way)“-Modell des Bachelorstudiengangs am Telemark University College

Übersicht Interviews der Fallstudie

NO_ST_CS1	Studierende Oliver und Adrian*
NO_EI_CS1	<i>Telemark University College</i>
NO_C1	Der Interviewpartner ist Miteigentümer und Manager einer Firma mit 90 Mitarbeitern. Seit 1992 arbeitet das Unternehmen auf dem Gebiet der Planung und Verwaltung von elektronischen Installationen in Gebäuden, Zügen und der allgemeinen Infrastruktur in Norwegen.
INO_C4	Der Interviewpartner arbeitet für ein Unternehmen, das mit 28 Kraftwerken 3.000 Gigawattstunden pro Jahr produziert. Es hat am Hauptstandort 115 Mitarbeiter und führt Partnerschaften mit 20 weiteren Wasserkraftwerken.

*Namen geändert

Hintergrundinformationen

Seit 2002 gibt es in einigen, insbesondere ingenieurwissenschaftlichen, Bachelorprogrammen ein innovatives Studienmodell, das Interessierten ohne eine klassische Hochschulzugangsberechtigung den Zugang ermöglicht und mit einem speziell angepassten Programm zu einem Bachelor führt, den sog. *Y-veien (Y-Way)*. Der übliche Bildungsweg in den Hochschulbereich verläuft über einen entsprechenden allgemeinbildenden Abschluss oder einen berufsbildenden Abschluss mit Ergänzungsjahr. Der sogenannte *Y-Way* dagegen ermöglicht einschlägig beruflich Qualifizierten den direkten Zugang zu den *University Colleges* in Norwegen. Das *Telemark University College* war Initiator und erste Modellhochschule für das von ihm entwickelte Bachelormodell. Es 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 Studierenden im ersten und zweiten Semester in getrennten Kursen, z. B. Elektronik oder Mathematik. Unter anderem wird aber auch ein Mathematikurs aus dem zweiten Jahr mit dem aus dem ersten Jahr zusammengelegt, damit die Studierenden mit mehr Erfahrungen den Einsteigern helfen können (NO_ST_CS1). Im dritten Jahr werden alle Studierende wieder gemeinsam unterrichtet. Das Programm ist innerhalb des Europäischen Qualifikationsrahmens der Ebene 6 zuzuordnen.

Im Durchschnitt beträgt die vorangegangene Berufserfahrung der Studierenden des *Y-Way*-Modells nach dem Erwerb der beruflichen Qualifikation, dem *trade certificate*, zwei Jahre (NO_EI_CS1). Im Programm selbst sind keine betrieblichen Praxisphasen vorgesehen. Im letzten Jahr des Studiums bearbeiten die Studierenden ein konkretes betriebsbezogenes Projekt. Die Problem- bzw. Fragestellungen werden von den Unternehmen zur Verfügung gestellt. Aus diesem Pool können sich die Studierenden auch das Thema ihrer Bachelorarbeit auswählen. Die Projektphase dauert ca. sechs Monate und wird von einem Supervisor des Unternehmens und einem Supervisor des *University College* betreut.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Studierenden

Zum Zeitpunkt des Interviews befinden sich Oliver und Adrian im letzten Jahr des *Y-veien*-Studienprogrammes.

Zugang

Oliver arbeitete vor dem Studium zehn Jahre als Elektriker in einer Firma, die Sicherheitswerkzeuge für Elektriker herstellt, und fand die Hochschule durch eigene Recherchen. Es kamen für ihn zwei weitere Hochschulen infrage, jedoch benötigte er an diesen einen zusätzlichen Sommerkurs in Mathematik. Seine fachlich einschlägige berufliche Ausbildung und Berufserfahrung ermöglichte ihm den Zugang zum Bachelorstudiengang am *Telemark University College* im Rahmen des *Y-Way*. Einen weiteren Pluspunkt für die Wahl dieses Colleges sieht Oliver darin, dass es für ihn möglich war, eine spezielle Fachrichtung (elektrische Energie) einzuschlagen.

Adrian arbeitete zehn Jahre als Elektriker in der norwegischen Armee und hat sich aufgrund des guten Rufs und einer Empfehlung von Bekannten, die ebenfalls an dieses *College* gingen, für das *University College* entschieden.

Der Studiengang eröffnet Adrian und Oliver die Möglichkeit, verschiedene Richtungen im Bereich des Ingenieurwesens einzuschlagen, da sich die Jobs nur in kleinen Teilbereichen unterscheiden. Zudem ist es möglich, einen Masterabschluss anzuschließen. Adrian wollte lieber an ein *University College* als an eine *Fagskole*⁵³, da er einen allgemeinen und keinen spezialisierten Abschluss erreichen wollte. Er hätte es besser gefunden, wenn er den Studiengang bereits vor zwei Jahren oder früher besucht hätte, da seine Ausbildung zum Elektriker bereits mehrere Jahre zurückliegt und die beigebrachten theoretischen Inhalte seitens der Schule nicht mehr der heutigen Zeit entsprechen.

Studium

Durch die jahrelange Berufserfahrung fällt es Oliver und Adrian in den ersten Semestern leicht, fachliche und technische Lerninhalte mit der Praxis zu verknüpfen. Adrian konnte aus diesem Grund einen Teil der Elektronikgrundkurse überspringen. Die meisten Mitstudierenden des Bachelorstudiengangs sind wesentlich jünger und besitzen kaum Berufserfahrung. Daher denken Adrian und Oliver, dass es für jüngere angehende Absolventen und Absolventinnen schwieriger ist, die technischen und fachlichen Inhalte zu erlernen, da ihnen der Praxisbezug zum größten Teil fehlt und sie keine Verknüpfung von Theorie und Praxis herstellen können.

Oliver merkte aber auch an, dass es unmöglich ist, sämtliche Studieninhalte auf Basis bisheriger Berufserfahrung zu erlernen. Im vierten Fachsemester hatte Oliver etwas Schwierigkeiten in den Fächern Chemie, Physik und Mathematik. Die Studienzeit kommt ihm persönlich sehr lang vor, da er es nicht mehr gewöhnt ist, „die Schulbank zu drücken“. In seinem Studienfach ist es notwendig, immer die neueste Technik zu lernen und anzuwenden. Das wertschätzt er sehr und sieht darin aber auch eine besondere Herausforderung und eine Besonderheit für sein Studienfach. Es ist seiner Auffassung nach ein wichtiger Unterschied zu Fächern wie Wirtschaft oder Jura. Es reicht eben nicht aus, „old material“ (97) zu lernen.

Die Finanzierung des Studiums wird von den meisten Studierenden durch Erspartes oder Rücklagen abgedeckt. Studiendarlehen sind in Norwegen zwar leicht zu bekommen, jedoch sei das Geld nicht ausreichend, um ein Studium zu finanzieren. Die Studierenden erhalten im Rahmen der betriebsbezogenen Projekte keine finanzielle Unterstützung von den Unternehmen.

53 Zur *Fagskole* s. die zweite Fallstudie in Norwegen.

Kooperation mit den Unternehmen

Einige Mitarbeiter von NO_C1 arbeiten als Dozenten in einigen Studienfächern im Bereich des Ingenieurstudiums. Betriebliche Problem- und Fragestellungen werden von den Studierenden im Rahmen von Projekten oder als Grundlage für Bachelor- und Masterarbeiten genutzt. Diese Arbeiten finden zum Teil im Betrieb statt, wo sie betreut und unterstützt werden. Im Unternehmen selbst wird dies als Praktikum bezeichnet, welches drei (Bachelor) bis sechs (Master) Monate dauert. Für diese Art von Praktikum wird eine Vereinbarung zwischen dem Unternehmen und dem/der Studierenden getroffen. Das Unternehmen bietet dies an, um die Studierenden im Hinblick auf eine spätere Rekrutierung kennen zu lernen. Ein aktuelles Thema für die Thesis ist z. B. das der Sonnenkollektoren in elektrischen Autos (NO_C1).

Auch NO_C4 kooperiert mit dem *University College*. So betreut der Interviewpartner regelmäßig kleine Gruppen von Studierenden in Übungen und im Rahmen ihrer Abschlussprojekte. Als Nutzen für den Betrieb sieht der Interviewpartner, dass durch die Bearbeitung der betrieblichen Problem- und Fragestellungen durch die Studierenden neue Ideen entstehen und ein kontinuierlicher Kontakt zur Hochschule und deren Professoren aufrechterhalten wird. Es entsteht ein Wissensaustausch.

Der Interviewpartner (NO_C1) schätzt die Kooperation mit den *Fagskoles* und den *University Colleges*, da die Studierenden neben der höheren Bildung auch praktische Erfahrungen vorweisen können. Allerdings seien die Lerninhalte des Masterstudiums sehr breit, was es seiner Erfahrung nach den Betrieben erschwert, passende Absolventen zu finden. Eine staatliche finanzielle Förderung erhält das Unternehmen für sein Engagement nicht.

NO_C4 stellt gerne Studierende des *Y-Way* ein, da diese zwar nicht die besten theoretischen Ingenieure seien, aber sie würden über ein sehr gutes praxisorientiertes Wissen verfügen. Sie kennen sich aufgrund ihrer Praxiserfahrung als Elektriker mit den konkreten Anliegen des Unternehmens aus. Dies erhöht die Motivation, theoretische Kenntnisse zu erweitern. Die Mischung mit universitären Ingenieuren sei sehr gut für das Unternehmen.

NO_C1 wünscht sich für die Zukunft einen engeren Dialog zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Bei einer engeren Zusammenarbeit könnte sich der Interviewpartner vorstellen, das Praktikum der Studierenden zu verlängern und zu bezahlen. Eine weitere Voraussetzung dafür wäre, dass das Unternehmen die Studierenden selbst aussuchen könnte.

NO_C4 ist der Meinung, dass die verantwortlichen Institutionen des Bildungssystems in Norwegen mehr auf die Bedarfe der Unternehmen eingehen sollten. Es fehlt seitens der Studierenden an praktischem Wissen und dies spüre man im Unternehmen. Hinsichtlich des Bachelorprogramms wurde bereits erreicht, mehr praxisbezogene Lerneinheiten zu etablieren. Besonders im Zeitalter der erneuerbaren Energien hält der Interviewpartner es für relevant, das alte technische Wissen nicht zu vergessen und die entsprechenden Inhalte in den Studiengängen weiter zu behandeln.

Ausblick

In Norwegen haben die Studienabschlüsse einen hohen Wert auf dem Papier und spielen eine große Rolle, wenn man keine (privaten) Kontakte zu Unternehmen hat. Oliver möchte nach dem Bachelor in einem Unternehmen arbeiten, bei dem er im Bereich der Produktion einsteigen kann. Adrian möchte in seiner Firma, in der er schon vor dem Studium tätig war, auf einer neuen (höheren) Position angestellt werden.

Sicht der Bildungseinrichtung

NO_EI_CS1 hebt die hohe Motivationsbereitschaft der Y-Way-Studierenden im Vergleich zu den Mitstudierenden hervor. Sie seien reifer, erfahrener und man würde an ihrem Verhalten merken, dass sie den Umgang in einem Unternehmen gewohnt seien. Frühes Aufstehen, planvolles Arbeiten und Lernen sowie verantwortungsvoller Umgang mit Geld sind für sie nichts Neues.

Die Absolventen des Y-Way-Programms seien auf dem Arbeitsmarkt sehr begehrt (NO_EI_CS1). Das *Department of electrical engineers and electricians* der *Norwegian trade organization* sieht einen großen Bedarf an Fachleuten, die auf den Baustellen die konkrete Arbeitssituation verstehen. Dort arbeiten sowohl viele Fachkräfte als auch Ingenieure. Zwischen Ingenieuren von den Universitäten, die noch nie auf einer Baustelle waren, und den Fachkräften gäbe es häufig Konflikte, Missverständnisse und sogar Misstrauen. Aber wenn jemand beide Abschlüsse habe, spreche er beide Sprachen. „But if the engineer has this trade certificate himself then they are speaking the same language“ (68).

Fazit

Das *Y-veien*-Modell des Bachelorstudiengangs wird von den Studierenden als Möglichkeit zu einer breiten akademisch-fachlichen Höherqualifizierung geschätzt. Die Herausforderungen sind sicherlich die Finanzierung nach mehreren Jahren der Berufstätigkeit und die erneute Lernsituation.

Die befragten Vertreter von Unternehmen schätzen die Reife und Berufserfahrung der Absolventen des *Y-Way* und sehen sie im Arbeitsalltag als wichtige Verbindung zwischen den Fachkräften und den universitären Ingenieuren. Die Absolventen kennen beide Welten und fungieren als eine Art Übersetzer.

Für die das *University College* ist das Modell ein Erfolg. Es wurde in den Jahren seit der ersten probeweisen Einführung leicht variiert und wird inzwischen auch von anderen Hochschulen angeboten. Der Mix aus Studierenden mit unterschiedlichem Alter, unterschiedlicher Lebenserfahrung und unterschiedlichen Lebensgewohnheiten ist einerseits eine Herausforderung, andererseits wurde die gegenseitige Inspiration der beiden Studierendengruppen als Bereicherung erfahren. Die Organisation des Studiengangs aufgrund der teilweise parallel laufenden Kurse ist anspruchsvoll.

Fallstudie 2: Berufliches Weiterbildungsprogramm an der *Teknisk Fagskole* (Technical College)

Übersicht Interviews der Fallstudie

NO_ST_CS2	Studierende Elias und Svein*
NO_EI_CS2_1	Technical College
NO_EI_CS2_2	Lehrer am TC
NO_C2	Eigentümer eines Architekturbüros, welches im Jahr 1997 gegründet wurde. Er beschäftigt zehn Mitarbeiter und hat eine Ausbildung zum Baumeister abgeschlossen. Von 1993 bis 1995 besuchte er ein <i>Technical College</i> , um ein 3-D-Programm zu erlernen.
NO_C3	Vertreter eines Verbandes der Bauunternehmen „EBA“ i. Der Interviewpartner repräsentiert diesen in der Region Telemark, Buskerud und Vestfold. Der Umsatz liegt jährlich bei ca. 12 Billionen norwegische Kronen (NOK). Die Mitglieder bauen u. a. Schulen, Zentren, Straßen und Bahnstrecken.

*Namen geändert

Hintergrundinformationen

Die Weiterbildungsprogramme am *Technical College* umfassen die Bereiche „*Electro Topics*“, „*Building & Construction*“ und „*Production Technology*“. In der Regel haben diese Weiterbildungsmaßnahmen eine Laufzeit von zwei Jahren. Teilnehmer nutzen die Programme als Möglichkeit zur Weiterqualifizierung und Spezialisierung. Ca. 60 Prozent der Teilnehmer/-innen üben jedoch einen Vollzeitberuf aus; sie besuchen daher das Programm in Teilzeit und schließen es in drei Jahren ab. Neben den technischen Programmen werden Weiterbildungsprogramme im Pflegebereich mit einer Laufzeit von einem Jahr angeboten. Ein hoher Anteil der Ausbildung wird durch webbasierte Tools und digitale Medien unterstützt. Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II oder Berufstätige mit einer fünfjährigen einschlägigen Berufserfahrung können an den Weiterbildungsprogrammen teilnehmen. Das Programm ist innerhalb des Europäischen Qualifikationsrahmens der Ebene 5 zuzuordnen.

Die Anzahl der Studierenden hat sich an dem *Technical College* in den letzten drei Jahren verdoppelt und wird, nach Einschätzung des Interviewpartners (NO_EI_CS2_1), weiterwachsen: „So – but now we are growing very rapidly and we expect to grow farther into the, further into the, into the future“ (4). Vorher lag die Klassengröße bei ca. zwölf bis 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Heute liegt sie bei 25. Für die inhaltliche Veränderung und Weiterentwicklung der Programme, so auch hinsichtlich praktischer Anteile, ist eine Genehmigung von NOKUT (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education) erforderlich.

Des Weiteren wird nach Angaben des Interviewpartners (NO_EI_CS2_1) darüber diskutiert, ob die Regierung die Verantwortung für die *Colleges* übernimmt. Diese lag bisher bei den einzelnen Bezirken in Norwegen. Auch sei geplant, die *Colleges* zusammenzufassen. Bisher gibt es viele einzelne Standorte über das Land verteilt. Durch die Zentralisierung erhoffe man sich eine erhöhte Nachfrage an den Standorten und einen geringeren Kostenaufwand.

Im untersuchten Programm sind keine integrierten praktischen Phasen vorgesehen, vielmehr verfügen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits über mehrjährige Berufserfahrung. Die Praxis ist somit quasi vorgeschaltet.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Teilnehmenden

Elias und Svein befinden sich im ersten Jahr am *Technical College* im Bereich „*Building and Construction*“. In ihrer Klasse sind 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das Durchschnittsalter liegt bei ca. 32 Jahren.

Zugang

Elias verfügte zu Beginn des Programms bereits über eine neunjährige Berufserfahrung. Er kannte es von seinem Vater, welcher dieses vor 23 Jahren absolvierte. Svein arbeitet bereits seit 20 Jahren im Bereich *Construction* und möchte seine Erfahrungen durch diese Maßnahme vertiefen bzw. spezialisieren. Das Programm bietet die Möglichkeit, aus 20 verschiedenen Fächern Schwerpunkte zu wählen.

Studium und Projekte

Während der Weiterbildung haben Elias und Svein pro Fach zwei Projekte, die sie in Gruppen von vier bis fünf Personen bearbeiten. Das *Technical College* hat einen Pool an Themen, aus denen die Schüler/-innen wählen können. Aktuell existiert z. B. ein großes Angebot für den Bereich erneuerbare Energien. Zusätzlich können Unternehmen mit Ideen oder Problembeschreibungen an das *Technical College* herantreten, welche die Schüler/-innen ebenfalls nutzen können (NO_EI_CS2_1). Um die Schüler/-innen bei ihren Projekten zu unterstützen, stellt das

College Leitlinien bereit. Für ein Projekt sind ca. acht Wochen vorgesehen. Am Ende jedes Jahres findet in zwei Fächern jeweils eine Abschlussprüfung in Form von Projekten statt, welche mit einer Gruppen- und einer individuellen Note bewertet werden. Diese Projekte müssen in Kooperation mit externen Partnern (Unternehmen) durchgeführt werden. Die Schüler/-innen können ihre Abschlussprojekte vor Ort in den entsprechenden Unternehmen bearbeiten. Die Prüfungsaufgaben werden von Fachleuten aus der Praxis im Hinblick auf ihre Qualität und Aktualität überprüft (NO_EI_CS2_1).

Sicht der Bildungsinstitution

Die Lehrer des *Technical Colleges* haben die Aufgabe, die Kontakte zu den Unternehmen „day to day“ (59) aufrecht zu erhalten. Einen allgemeinen Koordinator gibt es für diese Aufgabe nicht.

Nach Auffassung von NO_EI_CS2_1 sollte eine mehr formale Kooperation mit den lokalen Unternehmen in Betracht gezogen werden. Er würde sich wünschen, dass das College mehr Einsicht und Einblick in die Arbeit und Organisation von Betrieben hätte, um eine stärkere Passung der Programme an regionale Bedarfe sicherstellen zu können.

Für die Aufnahme an einem *University College* können sich Absolventen des *Technical College* bis zu 60 Credit Points anerkennen lassen. In vielen Fällen erkennen die *University Colleges* die Abschlüsse nicht an, was u. a. daran liegt, dass ein Wettbewerb zwischen den *Technical Colleges* und den *University Colleges* herrscht. Derzeit wird ein gemeinsames Programm von dem *Technical College* in Zusammenarbeit mit sechs weiteren Institutionen entwickelt. Das Ziel ist, dass es voll auf weiterführende akademische Bildungsgänge anerkannt wird.

Für einen professionellen Ausbau und die Weiterentwicklung von beruflichen Weiterbildungsprogrammen benötigen die *Technical Colleges* mehr Ressourcen. Durch die zunehmende Akademisierung entsteht nach Auffassung des Interviewten ein Vakuum zwischen den akademischen und beruflichen Bildungsprogrammen. Daher würden hochschulische, sog. „short-time Studies“ mit dem Bezug zur Praxis im Bausektor in Zukunft immer wichtiger.

In der Klasse von Svein und Elias befinden sich auch sehr junge Teilnehmer/-innen, die noch keine Berufserfahrung haben. Svein findet, dass es schwierig ist, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, wenn diese noch nicht vorhanden ist. Zudem ist es für jüngere Schüler wesentlich schwieriger, für die einzelnen Projekte Unternehmen zu akquirieren, da diesen meist das Alter und die fehlende Erfahrung nicht zuspricht.

Zufriedenheit und Ausblick

Elias betrachtet diese schulische Weiterbildung als eine Art Job, den er jeden Tag von 08:00 bis 15:00 Uhr besucht, da er das Gelernte mit seiner Arbeit aus den vergangenen Jahren verknüpfen kann. Dieser praktische Bezug ist auch für Svein ausschlaggebend gewesen. Nach ihrer Aussage fehlt dieser praktische Bezug an anderen hochschulischen Einrichtungen.

Durch die Weiterbildung beginnt Svein, die administrativen Strukturen in dem Unternehmen, in dem er arbeitet, besser zu verstehen. Vorher hat er frei nach dem Motto gehandelt „You do what the boss tells you to do“ (NO_ST_CS2, 15). Des Weiteren hätten Svein und Elias nicht erwartet, dass der Lerneffekt und die Masse an Inhalten im ersten Jahr so hoch sind, obwohl sie in dem Bereich mehrere Jahre Berufserfahrung vorweisen können. Hinzu kommt, dass sie die Lehrer als sehr kompetent wahrnehmen („Well the teachers are brilliant, most of them.“) (NO_ST_CS2, 29). Sollte man früher Schwierigkeiten in der Schule gehabt haben, werde die Angst davor, wieder eine Bildungseinrichtung zu besuchen, genommen. So wird mit den Teil-

nehmerinnen und Teilnehmern z. B. Mathematikgrundwissen aus der siebten und achten Klasse wiederholt, um die gesamte Lerngruppe auf den gleichen Kenntnisstand zu bringen.

Svein und Elias würden diese Weiterbildungsmaßnahme wieder machen und können diese auch weiterempfehlen.

Sicht des Betriebes und des Verbandsvertreters

Der Betrieb hat gute Verbindungen zum *Technical College* und bietet Praktika an. Jedoch hatten viele der sich bewerbenden Studierenden keine Berufserfahrung in dem Bereich und wurden daher abgelehnt. Die Firma könnte sich jedoch vorstellen, Projekte für Abschlussarbeiten der Studierenden zur Verfügung zu stellen.

Absolventen des *Technical Colleges* werden von dem Betrieb gerne eingestellt, da zum einen der Betriebsleiter selbst seine Ausbildung an einem *Technical College* abgeschlossen hat. Zum anderen sind die Absolventinnen und Absolventen nach den Erfahrungen des Interviewten für die Tätigkeiten in einem Architekturbüro wie seinem sehr gut ausgebildet. Durch das Weiterbildungsprogramm werde das Hintergrundwissen gestärkt, um z. B. auch eine Bauzeichnung anfertigen und Designs entwickeln zu können.

Nach Meinung des Verbandsvertreters NO_C3 sind die Betriebe bereit, mehr dafür zu tun, dass die Kombination von Arbeiten und Lernen für die Studierenden möglich ist. Dabei benötigten sie aber die Hilfe der Schulen und Universitäten. Das Hauptziel dieses Verbandes von Bauunternehmen ist, beruflich Qualifizierten einen Zugang zur höheren Berufsbildung in der Bauindustrie zu ermöglichen. Es besteht ein enger Kontakt zum norwegischen Bildungsministerium, mit dem u. a. über Ausbildungsprogrammstrukturen und deren Anteil an Praxisphasen ein regelmäßiger Dialog geführt wird.

Des Weiteren wird eine Interaktion mit der Branche angeboten. Gruppen aus Bildungseinrichtungen, wie z. B. dem *Technical College*, können Exkursionen in Unternehmen machen. Im Gegenzug finden Informationsveranstaltungen in den Schulen statt. Auch für Schulen der Sekundarstufe I und II besteht die Möglichkeit, erste Einblicke in die Baubranche zu bekommen. Um auch die Eltern über die alternativen Wege neben einer akademischen Laufbahn zu informieren, macht der Verband aktiv Öffentlichkeitsarbeit.

Fazit

Diese zweijährigen Weiterbildungsprogramme an den *Technical Colleges* werden seitens der befragten Teilnehmer sehr geschätzt, weil sie an der erworbenen Berufserfahrung anknüpfen und Chancen für Aufstieg oder Rückkehr in den Arbeitsmarkt eröffnen. Das bedeutet auch eine Anerkennung und Wertschätzung des bisher Erreichten. Dieser Qualifizierungsweg schließt nach Auffassung der Bildungseinrichtung eine Qualifikationslücke zwischen Berufstätigen mit einer beruflichen Erstausbildung und Absolventen einer universitären Ausbildung. Dieses Profil wird voraussichtlich aufgrund der steigenden Studierendenzahlen künftig noch wichtiger. Mit dem *White Paper* des Ministeriums für Bildung und Forschung von 2016 wurde auch auf politischer Ebene ein Zeichen für die Relevanz und die Weiterentwicklung der *Fagskole* gesetzt. Sie sollen in den kommenden Jahren ausgebaut und gestärkt werden (NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH 2016).

3.3.6 Polen

Fallstudie 1: Zweijähriges Programm in Learning Centre of New Technology

Übersicht Interviews der Fallstudie

PL_St_CS1	Auszubildende Tomasz und Jarek*
PL_EI_CS1_2	Bildungseinrichtung
PL_C_CS1	Betrieb

*Namen geändert

Hintergrundinformationen

Das Fortbildungszentrum für moderne Technologien (*Centrum Kształcenia Ustawicznego Nowoczesnych Technologii w Łodzi*) ist eine regionale Bildungseinrichtung für Weiterqualifizierung von Erwachsenen (Mindestalter 18 Jahre), die 2007 gegründet wurde. Sie verfügt über zahlreiche Partnerschaften mit Unternehmen, sowohl polnischen als auch ausländischen, die Niederlassungen in Polen haben. Darüber hinaus kooperiert sie mit der Technischen Universität Lodz sowie dem Lodz Zentrum für Lehrerbildung. Sie sehen sich als Bildungsdienstleister für Interessenten, die sich beruflich weiterqualifizieren wollen oder auch eine berufliche Karriere in einem anderen, neuen Fachbereich anstreben, sowie für die Wirtschaft der Region, für die sie die notwendigen und nachgefragten Fachkräfte qualifizieren. Ähnliche Bildungseinrichtungen gibt es in verschiedenen Städten Polens. Die Bildungseinrichtung hat mehrere Niederlassungen in der Region. Auswahlkriterium für die Standorte war die Ansiedlung von Unternehmen, die einen Bedarf an qualifizierten Fachkräften haben. Diese haben Einfluss auf die Programminhalte sowie das Angebot generell. Insgesamt ist der Ansatz der Bildungseinrichtung stark unternehmensorientiert.

Das insgesamt dreijährige Programm beinhaltet für zwei Jahre eine Form dualer Ausbildung mit großer Ähnlichkeit zum deutschen dualen System des Sekundarbereichs. Im Anschluss folgt ein rein betriebliches Jahr, in dem die Teilnehmer/-innen in den Arbeitsprozess integriert werden. Das Programm gibt es seit 2012 und es führt zu dem formalen beruflichen „Technikerabschluss“ (für den entsprechenden Fachbereich). Es wurde vom Fortbildungszentrum für moderne Technologien in Lodz in enger Kooperation mit lokalen oder regionalen Unternehmen entwickelt. Neben den dualen Ausbildungsprogrammen werden modular aufgebaute Formen von fachspezifischen Bildungsprogrammen, insbesondere im Bereich Technik, angeboten, die teilweise bis auf wenige Wochen Praktika im Bildungszentrum absolviert werden.

Im Jahr 2009 begann die Kooperation des Bildungszentrums mit einem schwäbischen Unternehmen. Gemeinsam entwickelten sie das untersuchte zweijährige Programm im gewerblich-technischen Bereich (Maschinenbau bzw. Elektriker u. Ä.). Die Auszubildenden haben sehr unterschiedliche schulische Vorbildungen. Das reicht von einer vollzeitschulischen Berufsausbildung im Sekundarbereich bis zu einem allgemeinbildenden Sekundarabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung. Sie lernen drei Tage in der Woche in einer speziellen, eigens dafür geschaffenen Akademie des Unternehmens und zwei Tage im Bildungcenter, d. h. einer Außenstelle des Centers in Lodz.

Die Lernenden erhalten eine Ausbildungsvergütung und sind verpflichtet, nach Abschluss eine gewisse Zeit im Ausbildungsbetrieb zu arbeiten. Die Bezahlung steigert sich von Jahr zu Jahr. Da das Programm modular aufgebaut ist, ist es auch möglich, die Ausbildung mit einer Beschäftigung zu verbinden (PL_EI_CS1_1).

Zwischenzeitlich gibt es ca. 200 Vereinbarungen mit anderen Unternehmen, eine Art duale Ausbildung für junge Erwachsene anzubieten. Diese zweijährigen Bildungsprogramme werden inoffiziell als Qualifikationen auf EQF-Ebene 5 angesehen. Da das Programm eine duale Form von Work-based Learning auf höherem Bildungsniveau ist, wurde es als Gegenstand für eine Fallstudie ausgewählt. Bemerkenswert ist, dass Hochschulabsolventen diese zweijährigen Programme absolvieren, um sich nach dem Studium auf den Arbeitsmarkt mit dem Erwerb von praktischen Fertigkeiten vorzubereiten. So nimmt z. B. ein Absolvent eines Journalismus-Studiums an einem Programm für Medien- und Aufnahmetechnik, Filmen etc. teil.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Auszubildenden

Tomasz und Jarek verfügen beide über eine Hochschulzugangsberechtigung.

Zugang

Jarek hatte nach dem Schulabschluss und einer beruflichen Ausbildung im Bereich Elektronik mit einem Ökonomie-Studium an der Technischen Hochschule begonnen, brach dann aber ab, weil er es sinnlos fand. Es fehlte ihm der Praxisbezug. Von dem Programm des Fortbildungszentrums hat er von seinem Bruder erfahren. Dieser hatte ebenfalls diesen Bildungsgang absolviert und arbeitet bei einer deutschen Firma, teilweise in Polen, teilweise aber auch in Deutschland.

Tomasz (21) war nach seinem Schulabschluss ratlos, wie es für ihn weitergehen sollte. Er hatte sich erfolgreich bei der Universität in Tschenstochau beworben, jedoch hatte er Probleme das Studium zu finanzieren. Er begann zu arbeiten, aber es fehlten ihm Perspektiven. Seine Großmutter hat ihm von diesem neuen dualen Programm am Fortbildungszentrum für moderne Technologien erzählt, und er hat sich beworben. Hier könne er schon während der Ausbildung praktische Erfahrung sammeln, werde bezahlt und habe anschließend gute Aussichten auf einen Job. Das sei toll für ihn gewesen, er habe vorher noch nie von diesem dualen Modell gehört. Er sei sehr glücklich darüber und bezeichnet es als eine seiner bisher besten Entscheidungen in seinem Leben.

Jarek wohnt in Lodz; deshalb hat er seine Bewerbung im Fortbildungszentrum abgegeben, das sie dann an den Betrieb weitergeleitet hat, denn dieser entscheidet über die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber. Er nimmt seit Beginn seiner Ausbildung ein tägliches Pendeln in Kauf. Tomasz hat sich direkt beim Betrieb beworben.

Theorie und Praxis

Beide sind zwischenzeitlich im zweiten Jahr des Programms „Mechatronik“ und haben mit demselben Unternehmen einen Ausbildungsvertrag. Das Unternehmen ist ca. 100 km von Lodz entfernt. Es gibt dort eine Zweigniederlassung des Fortbildungszentrums, sodass die zwei Tage Schule und die drei Tage Betrieb/Akademie an einem Ort stattfinden können. Zum Zeitpunkt des Interviews befanden sich ca. 160 Auszubildende in diesem speziellen Ausbildungsprogramm mit dieser Firma. Der Betrieb hat ca. 1.600 Mitarbeiter/-innen in Polen.

Tomasz erzählt, dass er am Anfang sogar etwas Angst vor der Praxis gehabt habe. Direkt mit technischen Zeichnungen im Betrieb zu arbeiten, habe ihn zunächst verunsichert. Das sei

so neu gewesen. Aber dann habe er schnell und viel gelernt. Und jetzt seien manche technischen Tätigkeiten im Betrieb sogar seine Leidenschaft geworden.

Beide finden, dass ihnen ihre technischen Fertigkeiten, die sie erlernen und erwerben, sogar im privaten Umfeld nützen. Tomasz findet, dass die Ausbildung ihn selbstbewusster gemacht hat, auch weil er weiß, dass er danach einen Job haben wird. Das ist auch von zentraler Bedeutung für Jarek, der von sich aus zweimal während des Interviews darauf zurückkommt, dass er nun etwas lernt, was gebraucht wird, womit er Geld verdienen kann. Das macht für ihn Sinn.

Jarek hat von seinem Bruder die Lehrbücher bekommen und ging recht selbstbewusst in die Ausbildung und den Betrieb. Er fühlte sich nicht so fremd.

Die ersten zwei Jahre wechseln die Lernorte zwischen Schule und Betrieb, das dritte Jahr findet ausschließlich im Betrieb statt. Sie finden beide diese Abwechslung bereichernd und toll. Die betriebliche Erfahrung, das Lernen an den Maschinen und technischen Einrichtungen im Betrieb und der direkte Bezug zur Arbeit ist für beide genau das Richtige. Sie erzählen sehr positiv darüber.

Die schulische Seite ist modular aufgebaut, nach jedem Modul erfolgt eine Prüfung. Sie bezeichnen die Schule als „Akademie“. Am Ende des zweiten Jahres findet eine praktische Prüfung statt, in der sie ein Teil herstellen oder eine technische Zeichnung anfertigen müssen. Auf die Frage, ob es im Betrieb einen Ansprechpartner für sie über den gesamten Zeitraum gibt, erklärt Tomasz, dass es für jeden Bereich einen eigenen Ausbilder gibt.

Für Jarek ist diese duale Form der Ausbildung auch deshalb so positiv, weil er im Betrieb an neuen Maschinen mit neuem Werkzeug arbeiten kann. Das sei in der Schule nicht so. Problematisch sei auch, dass die Fach- und Lehrbücher veraltet seien. Sie waren während des zweiten Jahres auch zwei Wochen in Deutschland im Unternehmen.

Sicht des Betriebes

Der Betrieb (PL_C_CS1) mit Sitz in Deutschland und Niederlassung in Polen hat gemeinsam mit dem Fortbildungszentrum das duale Ausbildungsprogramm entwickelt. Dafür wurde direkt neben dem Werk eine „Akademie“ eröffnet. Das Unternehmen sah einen Bedarf aufgrund der Nachfrage nach praxiserfahrenen Fachkräften, die das Bildungssystem in Polen nach Erfahrung des Interviewpartners nicht bietet. Die Akademie ist der betriebliche Lernort während der Ausbildung. Dort befinden sich die Lehrwerkstätten mit dem Maschinenpark wie in der Produktion. Es arbeiten dort sieben Lehrer. Das Curriculum hat das Unternehmen gemeinsam mit dem Fortbildungszentrum und Vertretern des polnischen Schulministeriums entwickelt, und es wurde 2009 als Versuch zum ersten Mal angeboten. Der Interviewpartner äußert sich sehr zufrieden mit der Einflussmöglichkeit des Betriebs auf den Lerninhalt.

Während der ersten zwei Jahre Ausbildung werden nach Angaben des Unternehmens die Auszubildenden nicht im Produktionsprozess selbst eingesetzt. Dies erfolgt dann im dritten Jahr nach den Prüfungen. Das nimmt nach Ansicht des Interviewpartners den Druck von den Auszubildenden, denn in der Produktion seien Qualität, Stückzahlen und Produktivität wichtig. Weder Absolventen einer sekundären beruflichen Ausbildung noch Hochschulabsolventen verfügten über die erforderliche und gewünschte Praxiserfahrung. In ihrem Unternehmen hätten dagegen die Absolventen praxisorientierter Bildungsgänge großes Potenzial auf eine berufliche Karriere. Sie rekrutieren Fachkräfte mittlerweile nur noch aus ihrem Ausbildungspool.

Die Lehrkräfte in der Akademie sind Praktiker der Firma, die über eine langjährige Erfahrung verfügen und auf ihre Lehrtätigkeit mit pädagogischen Schulungen vorbereitet werden. Der Betrieb

organisiert neben dem schulischen Sprachunterricht zusätzlichen Deutschunterricht. Das sei sehr wichtig für den Betrieb. Da reiche der Unterricht in der Schule nicht.

Immer wieder gibt es das Problem, dass Absolventen des Programms nach Deutschland gehen oder zu anderen Unternehmen in Polen. Allerdings halte sich das in Grenzen. Andere Betriebe in Polen folgen seiner Kenntnis nach nicht dem Modell und orientieren sich am Engagement seines Betriebs, sondern sie wollen eher davon profitieren, indem sie Mitarbeiter/-innen abwerben. Auch seien sie finanziell nicht in der Lage, ein vergleichbares Angebot, z. B. eine solche Akademie, zu finanzieren. Da der Betrieb selbst einen hohen Bedarf an Fachkräften habe, der in den kommenden Jahren noch stark ansteigen würde, bieten sie auch anderen Betrieben keine Kooperation, eine kostenpflichtige Nutzung der Akademie oder eine gemeinsame Ausbildung an.

Um genügend Bewerbungen für das duale Ausbildungsprogramm zu bekommen, hat der Betrieb 2015 zum ersten Mal einen Tag der Offenen Tür für Schülerinnen und Schüler organisiert. Der Interviewpartner, Ausbildungsleiter, geht in Schulen und erzählt von der Ausbildung und dem Betrieb. Es werde von Jahr zu Jahr schwieriger, genügend Interessenten zu finden. Den Grund sieht er darin, dass der Fokus zu stark auf Studieren gerichtet ist. Die jungen Schulabsolventen machten sich keine Gedanken über den Beruf, was sie mit einem Studium anfangen sollen, wie es danach weitergeht. Egal was für ein Diplom, Hauptsache ein Diplom, sei das Motto.

Ca. zehn Prozent derjenigen, die die Ausbildung machen, haben einen Hochschulabschluss, so schätzt er, und finden keinen Job. Auch diejenigen wählen das Programm, die schon eine berufliche Ausbildung haben, weil sie in dieser keine Praxiserfahrung sammeln konnten und mit ihrem Abschluss ebenfalls keine Anstellung finden. Teilweise kommen Bewerber/-innen mit anderen erlernten Berufen und wollen sich beruflich fachlich neu orientieren. 18 Jahre ist das Mindestalter für das Ausbildungsprogramm.

Mittlerweile ist dieses Programm der einzige Rekrutierungsweg für das Unternehmen hinsichtlich seiner Fachkräfte. Die Auswahl für die Ausbildung trifft das Unternehmen, Bewerbungen nimmt aber auch das Bildungszentrum entgegen.

Zufriedenheit und Ausblick

Sie würden dieses duale Ausbildungsprogramm auf jeden Fall weiterempfehlen. Das hat Tomasz auch gegenüber seinem Bruder gemacht, der direkt bei der Firma arbeiten wollte, ohne Ausbildung vorher. Er ist der Überzeugung, dass er mit der Ausbildung überall in Europa einen Job finden würde, aber er möchte nach dem Abschluss versuchen, im Ausbildungsbetrieb seine Karriere zu machen. Jarek möchte wie sein Bruder in seinem Betrieb in Deutschland arbeiten, er kann auch sehr gut Deutsch, und führt auch das Interview auf Deutsch. Er hat erst mit der Ausbildung begonnen, die Sprache zu lernen. Dies ist ein bemerkenswerter „Nebeneffekt“ der binationalen Ausrichtung der Ausbildung.

Sicht der Bildungseinrichtung

Für das Bildungszentrum (PL_EI_CS1_2) war die Kooperation mit dem schwäbischen Unternehmen die Initialzündung für die Entwicklung dieses Programms und für die Zusammenarbeit mit weiteren Unternehmen. Das Vorbild war auch für polnische Unternehmen attraktiv, wodurch diese mehr und mehr Bereitschaft zur Zusammenarbeit zeigten. Das Misstrauen, dass es lediglich um eine Finanzierung der Bildungseinrichtung ging, nahm sukzessive ab. Da die Bildungseinrichtung auch für die Qualität der betrieblichen Lernphasen verantwortlich ist, ist die Grundlage einer Kooperation eine vertragliche Regelung.

Zwischenzeitlich artikulieren die Unternehmen ihren Qualifikationsbedarf, allerdings oft sehr allgemein. Die Bildungseinrichtung „übersetzt“ diese dann in entsprechende Curricula bzw. passt bestehende an. Ein Ziel der Bildungseinrichtung ist, die Zahl der dualen Programme, die Teilnehmerzahl sowie die Zahl der kooperierenden Unternehmen auszuweiten. Sie wollen sich zu einem Bildungsanbieter entwickeln, der Abgängern der Sekundarschulen direkt im Anschluss eine Form dualer Ausbildung anbietet.

Das Bildungszentrum will auch in Zukunft eine stärkere Verbindung von Bildung mit dem Arbeitsmarkt herstellen. Das sei sehr wichtig. Es wird von der Bildungspolitik erwartet, dass diese Mechanismen und Prozesse etabliert, die diese engere Verzahnung herbeiführen. Dafür müssten Incentives für die Unternehmen bereitgestellt werden, als Kompensation für die Kosten, die für sie aus ihrem Engagement entstehen.

Der Leiter der Schule hat aus Sicht des Interviewpartners die Funktion eines Managers. Die Leiter sollten generell dazu verpflichtet sein, jährlich über ihre Arbeit und die Fortschritte zu berichten. Die Kommunikation nach außen, z. B. mit den Unternehmen, sei sehr wichtig und würde leider oft vernachlässigt. Allerdings bräuchten Veränderungen auch Zeit.

Die Zusammenarbeit mit den Unternehmen sei auch deshalb so wichtig, weil die Schule es sich nicht leisten könne, immer die neueste Technologie und das aktuellste Equipment in ihren Werkstätten und Laboren zu beschaffen. Es sei deshalb dringend notwendig, dass die Lernenden in den Betrieben damit in Kontakt kommen und dort lernen können.

Seiner Auffassung nach sollten sich die Fortbildungszentren stärker fachlich spezialisieren und beispielsweise nicht überall die gleichen Grundlagenkurse für Mechatronik anbieten.

Der Interviewpartner kritisiert auch, dass es an einer erkennbaren Systematik zur Erfassung der Arbeitsmarktbedarfe auf nationaler Ebene fehle.

Grundsätzlich hält er es für notwendig, dass von politischer Ebene stärkere und deutlichere Signale über die Attraktivität und Wichtigkeit von beruflicher Bildung insgesamt ausgesendet werden und über die existierenden positiven Entwicklungen intensiver berichtet und kommuniziert wird. Die berufliche Bildung würde nach wie vor als die schlechteste Form von Bildung betrachtet.

Fazit

Das Programm des Bildungszentrums schließt eine Lücke im formalen Bildungssystem, die die Studierenden in den Interviews deutlich gemacht haben. Praxisorientierung und Praxiserfahrung sind im tertiären Bildungsbereich, was gleichbedeutend ist mit dem Hochschulbereich, in Polen noch recht selten. Es bietet eine berufliche Spezialisierung für Graduierte oder eine Alternative durch ein duales Programm für Erwachsene, die betriebliche und schulische Bildung verbindet. Die Studierenden/Auszubildenden werden bezahlt und haben eine gute Aussicht auf eine Anschlussbeschäftigung. Das Partnerunternehmen hat Einfluss auf die Bildungsinhalte und investiert in ein eigenes Bildungszentrum („Akademie“), um passende Fachkräfte auszubilden. Auch in diesem Fall ist das Engagement der Beteiligten, d. h. der Bildungseinrichtung und des Unternehmens, entscheidend für Existenz und Attraktivität des Bildungsangebots, das das Fehlen entsprechender formaler Angebote im Bildungssystem kompensiert.

Es wird aus dem Interview mit der Bildungseinrichtung deutlich, dass die Kosten der Betriebe nicht unbedingt als ein Investment in die Zukunft gesehen werden. Auch der Nutzen der Unternehmen, den sie durch ihr Engagement erfahren, wie passgenaue Fachkräfte oder Produktivität im dritten Jahr des Programms, wird wenig wahrgenommen. Das Engagement der Unternehmen bei der Entwicklung der Bildungsinhalte sowie der Ausbildungsleistung selbst wird auch vom Bildungsanbieter unter Kostengesichtspunkten betrachtet. Man wünscht sich,

dass die Bildungspolitik Signale an die Unternehmen sendet, in denen sie deren Beitrag wertschätzt und zu mehr Engagement ermuntert.

Insgesamt besteht eine sehr hohe Wertschätzung des dualen Lernens und einer engen Kooperation mit der regionalen Wirtschaft.

Fallstudie 2: „Mechanical Engineering“, State School of Higher Professional Education

Übersicht Interviews der Fallstudie

PL_St_CS2	Filip und Piotr*
PL_EI_CS2	Vertreter der SSHPE
PL_C_CS2	Gruppeninterview mit Vertretern von vier Unternehmen

*Namen geändert

Hintergrundinformationen

Das Studienprogramm hat eine Dauer von vier Jahren und verbindet akademisches mit praxis- und anwendungsorientiertem Lernen. Es führt zu einem *Inżynier-Abschluss*, einem Bachelorabschluss in Ingenieurfächern. Die Bildungsinstitution ist eine sog. *State School of Higher Professional Education (SSHPE)*, gegründet 1998. Im internationalen Kontext wird sie als *University of applied sciences* bezeichnet und gehört zum Hochschulbereich in Polen. Im polnischen Kontext darf der Begriff „University“ allerdings nicht verwendet werden (PL_EI_CS2, 43). Es gibt zahlreiche Kooperationsvereinbarungen mit Unternehmen aus der Region. Die angebotenen Fachrichtungen der SSHPE sind Technologie, Angewandte Informatik, Wirtschaft sowie Pädagogik und Sprachen.

Trotz der Relevanz der *State Schools of Higher Vocational Education (SSHVET)* für das Bildungssystem in Polen – durch ihre regionale betriebliche Nähe und Ausrichtung füllen sie eine Lücke im Qualifikationssystem – ist es für sie nicht leicht, sich gegen die universitären Zentren zu behaupten. Dies liegt sowohl am generell recht niedrigen Ansehen von beruflicher Bildung in Polen als auch an skeptisch ablehnender Haltung aus akademischen Kreisen (SARYUSZ-WOLSKI u. a. 2016). Die demografische Entwicklung verstärkt dabei noch die Konkurrenzsituation zwischen den Bildungsanbietern. Eine der höheren beruflichen Fachschulen, die sich in ihrer Region jedoch fest etablieren konnte, ist in Elbląg.

Seitens der lokalen Politik gab es ursprünglich die Überlegung, eine Universität in Elbląg zu gründen. Von dieser Idee seien sie jedoch nicht überzeugt gewesen. In Polen gebe es insgesamt zu wenig Institutionen im Hochschulbereich, die praxis- und anwendungsorientiert aufgestellt sind (PL_EI_CS2).

Ca. ein Fünftel der Studierenden studieren in Teilzeit. (Im Jahr 2013/14 studierten 2880 an der SSHPE. 3472 Studienplätze können vergeben werden.) Die SSHPE verfügt über ein Wohnheim. Die weit überwiegende Mehrheit der Studierenden kommt aus der näheren und weiteren Region.

Der Fachbereich „Technologie“ untergliedert sich in verschiedene Spezialisierungen, die alle fünf bis sieben Jahre überprüft werden. Zuletzt wurden die Spezialisierungen Umwelttechnik und Umweltschutz eingeführt. Entscheidend sind dafür die Entwicklungen und der Bedarf auf dem Arbeitsmarkt. Wichtigste Grundlage sind die Daten der lokalen Arbeitsagenturen. Im Fremdsprachenbereich wurde mangels Nachfrage Deutsch abgeschafft.

Während der ersten drei Studienjahre finden auch Lehrveranstaltungen in Laboratorien von Unternehmen statt, nicht nur während der Praktikumsphase. Das dritte Studienjahr ist gekennzeichnet von der Durchführung eines praxisorientierten Projekts, das von einem Lehrer aus einem Unternehmen koordiniert und betreut wird. Dadurch teilt sich das Programm in zwei Teile, einen zweijährigen eher theoretisch orientierten und einen folgenden praxisbezogenen Teil. Durch diese Kombination soll auch eine zu starke Fokussierung auf ein bestimmtes Unternehmen vermieden und den Absolventen eine größere Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt gesichert werden. Die Struktur der Curricula steht vor einer Veränderung, da nun berufliche Kompetenzen (*professional competences*) als Lernergebnisse definiert worden sind. Die Curricula werden künftig modular strukturiert sein (PL_EI_CS2).

Die gesetzliche Grundlage für die SSHPE sieht keine längeren Praktika vor. Das gibt ihnen eine gewisse Flexibilität über die Dauer zu entscheiden. Entscheidend sei, die vorgeschriebenen Lernergebnisse zu erzielen. Es bestehen zahlreiche Vereinbarungen der SSHPE mit Unternehmen. Sie bilden die rechtliche Grundlage für die Praktika der Studierenden. Die Studierenden haben keinen zusätzlichen Vertrag mit den Unternehmen.

Neben Professoren/Professorinnen, associate professors und promovierten Lehrenden üben *Senior lecturers* mit Masterabschlüssen Lehrtätigkeit aus. Insbesondere unter die letzte Gruppe fallen auch die Experten und Expertinnen aus Betrieben, die an der SSHPE unterrichten.

Auswertung mit Fokus auf die Perspektive der Studierenden

Filip und Piotr sind 23 bzw. 22 Jahre alt und im vierten Jahr des Studiengangs *Mechanical Engineering*.

Zugang

Piotr hat bereits einen Technikerabschluss aus dem Sekundarbereich. Er hat sich schon immer für Maschinen und Technik interessiert. Piotr verfügt über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Studium und Praktikum

Das Studienprogramm sieht ein viermonatiges Praktikum im vierten Studienjahr vor, bevor im letzten Semester die Bachelorarbeit geschrieben wird. Die Bachelorarbeit greift Fragestellungen auf, die aus den Betrieben kommen, in denen die Studierenden ihr Praktikum absolvieren. Die Bachelorarbeit wird bereits während des Praktikums vorbereitet.

Beide Studierenden sind zum Zeitpunkt des Interviews in der Praktikumsphase, die sie in zwei unterschiedlichen Unternehmen in Elbląg absolvieren. Die Firma von Filip hat die Zentrale in der Schweiz. Er hatte sich um einen Praktikumsplatz bei dieser Firma bemüht, weil er sich mit Schaltungen beschäftigen wollte. Die Maschinen werden im Bergbau eingesetzt. Er ist zurzeit in einem Bereich eingesetzt, der für die Produktionsdokumentation verantwortlich ist. Die Bewerbung lief über die Hochschule. Es gibt hierfür spezielle Bewerbungsformulare.

Das Unternehmen, in dem Piotr sein Praktikum absolviert, ist ein großes internationales Unternehmen. Die gute Reputation war für seine Auswahl wichtig. Er hofft auf eine Stelle in diesem Unternehmen nach seinem Abschluss. Das Praktikum sollte ihm diesen Schritt erleichtern. Sein Einsatzbereich ist ähnlich dem von Filip. Beide haben in den Unternehmen einen/ eine Ansprechpartner/-in oder Tutor/-in.

Zufriedenheit

Beide haben den Eindruck und die Hoffnung, dass dieses praxisorientierte Studienprogramm ihnen den Übergang in Jobs erleichtert. Sie haben den Eindruck, gut auf das Arbeitsleben vorbereitet zu werden. Piotr wünscht sich einen größeren Anteil an technischen Fächern sowie Praktika bereits in den ersten Semestern. Seiner Auffassung nach sollte es insgesamt mehr praktische Übungen geben, z. B. in den Labors der Unternehmen, die er während des Praktikums kennen gelernt hat. Ihm haben diese andere Lernumgebung und der Kontakt mit der konkreten Anwendung von Technik im Betrieb sehr gefallen.

Sicht der Betriebe

Die Betriebe, die die Interviewpartner vertreten, sind KMUs, vorwiegend aus dem Technologiesektor, Maschinen-, Turbinenbau in der Region.

Sie sind in verschiedenen beratenden Gremien der SSHPE vertreten, u. a. einem Ausschuss für das Fach Mechanical Engineering der Technologieabteilung. Diese Gespräche seien sehr wichtig, um sicherzustellen, dass die Lernergebnisse der Programme mit den Bedarfen der Unternehmen kompatibel sind. Die Ausgestaltung der Praxisphasen sowie eventuell neue inhaltliche Bereiche sowie Themen für Abschlussarbeiten sind Gegenstand der Treffen. Sie finden zwei- bis dreimal jährlich statt. Mitarbeiter der vertretenen Unternehmen fungieren auch als Lehrpersonal in der SSHPE.

Zwischen den Unternehmen und der SSHPE gibt es eine vertragliche Vereinbarung, die die Zusammenarbeit bei den Praktika, der Frage der Praktikumsplätze sowie der Bachelorprojekte regelt. Teilweise bestehen die Vereinbarungen seit vielen Jahren.

Neben professionellen Verbindungen gibt es bei einem Interviewpartner auch eine persönliche. Der Sohn besucht die SSHPE. Er selbst hat im selben Gebäude graduiert, allerdings gehörte es damals noch einer Außenstelle der Technischen Universität von Danzig. Dies zeigt die regionale Vernetzung und Relevanz der SSHPEs.

Ein Interviewpartner aus den Unternehmen merkt zum Thema Bachelorarbeiten an, dass sie sie als eine Gelegenheit betrachten, dass die Studierenden sich selbst in ein aktuelles Thema einarbeiten.

Die Unternehmen schätzen die Praxisphasen als nützlich auch für das Unternehmen ein, da sie die Studierenden wesentlich besser kennen lernen als nach drei- oder vierstündigen Interviews. Da insbesondere *Soft skills* so wichtig sind, ist eine längere Beobachtung notwendig. So dient die Praxisphase für die Unternehmen auch als Rekrutierungsinstrument. Im oben genannten Fall werden ca. 50 Prozent der Praktikanten nach dem Abschluss übernommen.

Auch die Studierenden halten die Praxisphase für sinnvoll, da sie umgekehrt Einblick in das Unternehmen und deren Produktionsweisen bekommen. Sie erfahren sehr konkret, was es heißt, in einem Team zu arbeiten und ganz praktisch Problemlösungen zu entwickeln. Sie haben die Chance, die erworbenen theoretischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden bzw. zu überprüfen. Nach der Erfahrung eines Interviewpartners sind die Studierenden nach dem Praktikum selbstbewusster. „As far as we know after this kind of internship the student is much more brave, courageous // and has the skill to actually come up with problems and look for solutions because this university gives a certain basic knowledge and at the company they have the possibility to check their works“ (109). Die Studierenden erhalten keine Bezahlung während des Praktikums.

Die Erfahrung der Interviewpartner aus den Betrieben ist, dass die Studierenden teilweise von den betrieblichen Lehrern für die Praktika in ihren Betrieben gewonnen werden. Teilweise bewerben sich die Studierenden aber auch direkt. Ein Interviewpartner bedauert, dass die

Studierenden es bevorzugen, ihre Praktika in größeren Unternehmen zu absolvieren. Sie kommunizieren ihren Bedarf direkt mit der SSHPE.

In den Unternehmen gibt es ausgewählte „certified“ Tutoren für die Betreuung der Studierenden während der Praxisphasen. So nimmt ein Unternehmen beispielsweise durchschnittlich 20 Studierende pro Jahr und hat 17 ernannte Tutoren. Die Tutoren sind Mitarbeiter/-innen, die zusätzlich zu ihren fachlichen Aufgaben die Funktion eines Tutors übernehmen.

Sie rekrutieren auch Absolventen z. B. von der Technischen Universität Danzig. Nach ihrer Erfahrung sind die Absolventen der SSHPE im Vergleich deutlich besser auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Ein weiterer Interviewpartner erklärt, dass sie überwiegend Absolventen der SSHPE als Ingenieure einstellen.

Blick auf künftige Entwicklungen und Herausforderungen

Die SSHPE der Fallstudie ist Teil eines großen nationalen EU-finanzierten Projekts, das zu einem Ausbau von Praktika an den State Schools führen soll. Ziel ist insbesondere die Praktikumsdauer auf sechs Monate zu erhöhen und bei den anderen SSHPEs ein obligatorisches mehrmonatiges Praktikum erstmals zu implementieren. Das wird vom Ministerium für Forschung und Hochschulbildung begleitet.

Es wird im Interview darauf hingewiesen, dass neben der Frage, dass berufliche und technische Kompetenzen vermittelt werden, die Vermittlung von sog. Soft Skills ebenfalls von großer Bedeutung ist. Es soll ein „Bildungsprogramm“ („holistic education“, 277) im umfassenden Sinne des Wortes sichergestellt werden, nicht eine Vermittlung von eng gefassten, betriebsorientierten Fachkompetenzen. Aufgrund dessen wird Wert auf Sport gelegt, i. S. v. Erlernen von Fair Play, Theater etc.

Aus Sicht des Interviewpartners brauchen Unternehmen qualifizierte Fachkräfte unterhalb des Ingenieur- bzw. Bachelorniveaus. Deshalb hält er es für sehr wichtig, dass nunmehr in Projekten Curricula im Bereich von IT entwickelt werden, die der EQF-Ebene 5 entsprechen, über die Polen im Moment nicht verfügt. Dies sei auch ein Instrument für diejenigen, die ein Bachelorprogramm abbrechen. Sie könnten evtl. die erworbenen Kompetenzen entsprechend anrechnen lassen und dadurch eine Qualifikation erwerben. Da dieses Thema noch sehr am Anfang steht, ist auch noch unklar, ob solche zweijährigen Programme in den Hochschulbereich integriert oder dem Berufsbildungsbereich zugeordnet werden könnten. Ihre SSHPE könnte solche Programme umsetzen.

Die Interviewpartner aus den Unternehmen merken an, dass eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem sei, das Tempo der technologischen Veränderungen in den Unternehmen mitgehen zu können. Hier spielen nach Auffassung eines Interviewpartners erneut die *Soft skills* eine zentrale Rolle, die es den Studierenden ermöglichen, sich schnell an eine neue technologische Arbeitsumgebung anzupassen und mit neuen Herausforderungen klar zu kommen. Die Entwicklung der Kompetenz *Learning to learn* soll von den Hochschulen besonders gefördert werden. Dazu gehört auch zu lernen, wie sie Quellen z. B. im Internet nutzen können. Auch würden sie sich überlegen, ob sie sich dafür einsetzen sollen, dass künftig in englischer Sprache geschrieben werden soll. Der Ausbau der Fremdsprachenkompetenz wird von drei Interviewpartnern als äußerst wichtig betrachtet.

Die künftige Entwicklung der Praxisplätze und das künftige Engagement hängen nach Angaben eines Interviewpartners von der ökonomischen Entwicklung des Unternehmens ab. Derzeit sei er optimistisch und will mehr Plätze anbieten.

Fazit

Es hängt stark von der Initiative der einzelnen Hochschule ab, wie sie die Unternehmen der Region einbindet und inwieweit sie Praktikumsphasen in das Curriculum integriert. Die untersuchte SSHPE ist hier sicherlich ein Musterbeispiel, wie so etwas gelingen kann. Die Studierenden wertschätzen den Praxisbezug und die Praxiserfahrung. Sie sehen darin für sich Vorteile bei der Jobsuche nach dem Abschluss. Die Unternehmen bringen sich ein durch Lehrtätigkeit von Mitarbeitern, Betreuung der Studierenden in den Praxisphasen durch Tutoren und der Absprache von Themen für Bachelorarbeiten. Darüber hinaus sind sie involviert in Gremien, die über künftige neue oder eine Aktualisierung existierender Studiengänge beraten und bringen ihre Unternehmenssicht ein. Das Praktikum sehen sie als Teil der Personalgewinnungsstrategie.

3.4 Zusammenfassung

In allen sechs 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.

- ▶ Mit der Einführung der *higher* und der *degree apprenticeships* wird in England versucht den Hochschulbereich zu diversifizieren und ein stärker praxisorientiertes Element in die *mass higher education* einzuführen.⁵⁴
- ▶ 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 statis-

⁵⁴ Ein ähnlicher Ansatz wird derzeit in Australien geprüft, 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.

tisch 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 führen, der im formalen Bildungsbereich eine Entsprechung hat. Kammern oder Wirtschaftsverbände sind hier die zentralen Akteure. Zwar gibt es in Norwegen, in Frankreich und in Polen ebenfalls vergleichbare berufliche Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, jedoch sind diese auf bestimmte Berufe beschränkt, häufig auf den Bereich des Handwerks. Sie sind zahlenmäßig eher schwach und werden von den Akteuren des Bildungsbereichs nicht thematisiert.

Während Frankreich eine lange Tradition der *apprentissage* im Tertiärbereich hat, gibt es in England und Irland unter der Bezeichnung *Apprenticeships* gezielte bildungspolitische Aktivitäten, im Tertiärbereich Programme zu stärken oder neu zu etablieren, die Formen von dualer Ausbildung bzw. dualen Studiengängen entsprechen. Auch in Österreich sind duale Studiengänge entstanden. Dagegen werden in Polen und Norwegen vergleichbare duale Strukturen im tertiären Bildungsbereich nicht eingeführt.

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, gemeinsamer Entwicklung inhaltlich abgestimmter Studiengänge, (Teil-)Finanzierung der Institutionen durch 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 der Qualifikationsbedarf der Betriebe der Region Berücksichtigung finden kann.

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

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. Auch sind die Ausprägungen sehr abhängig von den lokalen Rahmenbedingungen der Studiengänge. Allerdings wird aus den Literaturanalysen und Interviews des Projekts deutlich, dass arbeitsbasiertes, praxisorientiertes Lernen im tertiären Bildungsbereich eine wachsende Bedeutung hat.

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. ⁵⁵ (z. B. BTS, DUT in Frankreich, <i>Degree Apprenticeships</i> in England)

Überträgt man diese Funktionenkategorien auf die untersuchten zwölf Programme, können sie sehr grob wie folgt zugeordnet werden:⁵⁵

⁵⁵ Im Gegensatz zur „extension function“, bei der z. B. eine sekundäre Berufsausbildung in ein Hochschulprogramm integriert sein kann.

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	Apprentissages in BTS, DUT/LP		Brevet de Technicien Supérieur (BTS)	Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) and Licence professionnelle (LP) Brevet de Technicien Supérieur (BTS)
IR	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, in der bestimmte Formen bestimmten Funktionen zugeordnet werden können, ergibt sich dadurch jedoch nicht. Die Tabelle erleichtert lediglich einen Überblick über die Programme und ihre Funktionen.

4 Fazit

Vor dem Hintergrund der Theorie von TROW (s. o.) leistet das Projekt einen Beitrag zur Frage der weiteren Ausdifferenzierung des Hochschulbereichs, wobei der Untersuchungsbereich des Projekts allerdings auch den außerhochschulischen 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 u. a. (2007).⁵⁶ Eine Expansion eines Bildungsbereichs bzw. Bildungssubsystems, wie es im Hochschulbereich in den letzten Jahrzehnten zu beobachten ist, führt zu einer qualitativen Binnendifferenzierung (ARUM u. a., 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 Binnenstrukturen.⁵⁷

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 u. a. 2007). Im Gegenteil ist das Prestige dieser Programme im tertiären Bildungsbereich im Vergleich zu beruflicher Bildung im Sekundarbereich sehr hoch. Auffällig ist dies insbesondere in England 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 eine Integration in den produktiven Arbeitsprozess.

Im Hinblick auf die spätere Rekrutierung der Absolventinnen und Absolventen als Nachwuchsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und einen 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 nach dem Nachweis der Fachkompetenz für die/bei der Personalauswahl entscheidend (HIPFACH-SCHNEIDER u. a. 2013). Insofern findet eine Selektion statt, die sich grundlegend von den Zulassungsverfahren

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

57 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).

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 entstanden neue bildungsadministrative Einrichtungen, z. B. in Irland das *Apprenticeship Council* und in England das *Institute for Apprenticeships*. In ihrer strukturellen Bedeutung und nachhaltigen Veränderung von Governancestrukturen entsprechen diese Entwicklungen allerdings nicht dem Entstehen neuer Typen von Bildungseinrichtungen (wie den Berufsakademien in Deutschland in den 1970er-Jahren) oder der Einführung neuer landesweiter Bildungsgänge (wie den 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 sollte der Wert des beruflichen Bildungsweges insgesamt deutlicher und verständlicher gemacht werden.

Literaturverzeichnis

- ARUM, Richard; GAMORAN, Adam; SHAVIT, Yossi: More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. In: SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (Hrsg.): Stratification in higher education. Stanford, California 2007, S. 1–35
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld, 2016
- CEDEFOP: Glossary – Quality in education and training 2011. – URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4106> (Stand: 11.04.2018)
- CHARRAUD, Anne-Marie: Case Study on Higher Vocational Education and Training at EQF-Levels 5 to 7 in France. In: HIPPAACH-SCHNEIDER, Ute; SCHNEIDER, Verena (Hrsg.): Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Bonn 2016, S. 76–121
- CIPD: Where next for Apprenticeships? Policy report. London, 2016
- DEARING REPORT: Higher education in the learning society Leeds, 1997
- DEPARTMENT FOR BUSINESS INNOVATION AND SKILLS: Progression of Apprentices to Higher Education – Cohort Update 2015. – URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/460455/BIS-15-530-progression-of-apprentices-to-higher-education.pdf (Stand: 11.04.2018)
- DEPARTMENT FOR EDUCATION: Participation Rates In Higher Education: Academic Years 2006/2007–2015/2016 (Provisional) SFR 47/2017 London, 2017. – URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/648165/HEIPR_PUBLICATION_2015-16.pdf (Stand: 11.04.2018)
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS: Foundation Degrees: a consultation document. London, 2000
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS: Ireland’s National Skills Strategy 2025. Dublin, 2016. – URL: https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf (Stand: 11.04.2018)
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS: Action Plan to expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland 2016–2020. Dublin, 2017. – URL: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Action-Plan-Expand-Apprenticeship-Traineeship-in-Ireland-2016-2020.pdf> (Stand: 11.04.2018)
- GALLACHER, Jim; INGRAM, Robert; REEVE, Fiona: Work-based and work-related learning in Higher National Certificates and Diplomas in Scotland and Foundation Degrees in England: A Comparative Study: Final Report. Glasgow, 2009
- GIRET, Jean-Francois: Does Vocational Training Help Transition to Work? The ‚New French Vocational Bachelor Degree‘. In: European Journal of Education, 46 (2011) 2, part 2, S. 13
- GRUBER, Benjamin; SCHMID, Kurt; NOWAK, Sabine: Evaluierung der Berufsakademie. Wien, 2015
- HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY: Higher education undergraduate student enrolments and qualifications obtained at higher education providers in England 2015/16 Cheltenham, 2017. – URL: <https://www.hesa.ac.uk/news/08-02-2017/sfr244-ap-student-enrolments-and-qualifications> (Stand: 11.04.2018)

- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute: Akademisierung oder „vocational drift“? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3 (2014), S. 27–29
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute: Tertiäre internationale Bildungsstatistik qualitativ interpretiert. In: SCHLÖGL, Peter u. a. (Hrsg.): *Berufsbildung – eine Renaissance*. Bielefeld 2017, S. 324–331
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; SCHNEIDER, Verena: Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere 175*. Bonn, 2016
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute u. a.: The underestimated relevance and value of vocational education in tertiary education – making the invisible visible. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 69 (2017) 1, S. 28–46
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute u.a.: Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 65 (2013), S. 1–17
- KUCKARTZ, Udo: *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, 2014
- LESTER, Stan: Higher Vocational Education and Training in England. In: HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; SCHNEIDER, Verena (Hrsg.): *Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen*. Bonn, 2016, S. 44–75
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR): L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France – 50 indicateurs 2016. – URL: http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_11-le_profil_des_nouveaux_bacheliers_entrant_dans_les_principales_filieres_du_superieur.php (Stand: 11.04.2018)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR): Higher Education and Research, Facts and Figures 2017. – URL: https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/source-MENESR_DEPP.php (Stand: 11.04.2018)
- NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH: Skilled Workers for the Future: Vocational college education - an important part of the knowledge society: Policy background and summary. Report to the Storting (white paper). 2016–2017. Oslo, 2016
- NOU: 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. *Norges offentlige utredninger NOU*. 2014. Oslo, 2014
- POWELL, Andrew: Apprenticeship Statistics: England. Briefing paper. Number 06113. 2018. – URL: <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06113/SN06113.pdf> (Stand: 11.04.2018)
- PULLEN, Charlynnne; CLIFTON, Jonathan: *England's Apprenticeships: assessing the new system*. London, 2016. – URL: https://www.ippr.org/files/publications/pdf/Englands_apprenticeships_Aug%202016.pdf (Stand: 11.04.2018)
- SARYUSZ-WOLSKI, Tomasz; PIETROWSKA, Dorota; OLEJNIK, Joanna: Case Study on Higher Vocational Education and Training at EQF-Levels 5 to 7 in Poland. In: HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; SCHNEIDER, Verena (Hrsg.): *Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen*. Bonn, 2016, S. 212–243
- SOLAS: Apprenticeships.ie 2017: List of Apprenticeships. Dublin, 2017. – URL: <http://www.apprenticeship.ie/en/apprentice/Shared%20Documents/List%20of%20Apprenticeships%20in%20Ireland.pdf> (Stand: 11.04.2018)
- TROW, Martin: *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, 1973

- TROW, Martin: From mass higher education to universal access: The American advantage. Research and occasional paper series: CSHE. Berkeley, California, 2000
- TROW, Martin: Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phrases of higher education in modern societies since WW II. Working Papers. Berkeley, California, 2005. – URL: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213> (Stand: 11.04.2018)
- UNIVERSITIES UK: Degree apprenticeships: realising opportunities. London, 2017. – URL: <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/degree-apprenticeships-realising-opportunities.aspx> (Stand: 11.04.2018)
- VINCENS, Jean: Graduates and the Labour Market in France. In: European Journal of Education, 30 (1995) 2, S. 133–156
- WOLF, Alison; DOMINGUEZ-RAIG, Gerard; SELLEN, Peter: Remaking Teritary Education: can we create a system that is fair and fit for purpose? London, 2016

Abkürzungsverzeichnis

Abk.	Bedeutung
BBH Behörde	Bilanzbuchhaltungsbehörde (AT)
BacGen	Baccalauréat général (FR)
BacPro	Baccalauréat professionnel (FR)
BacTec	Baccalauréat technologique (FR)
bfi	Berufsförderungsinstitut (AT)
BTS	Brévet de Technicien Supérieur (FR)
CAO	Central Applications Office Zentrales Zulassungsbüro (IE)
CPC	Commissions Professionelles Consultatives (FR)
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie (FR)
EQF	European Qualification Framework
Eurostat	Statistisches Amt der Europäischen Union
FD	Foundation Degrees (EN)
FE	Further Education (EN und IE)
FH	Fachhochschule (AT)
HE	Higher Education
HEA	Higher Education Authority (IE)
HNC	Higher National Certificate (EN)
HND	Higher National Diploma (EN)
IfA	Institute for Apprenticeships (EN)
IoT	Institute of Technology (IE)
ISCED	International Standard Classification of Education
IUT	Instituts Universitaires de Technologie (FR)
LP	Licence professionnelle (FR)
MEDEF	französische Arbeitgeberorganisation
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (FR)
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NFQ	National Framework of Qualifications (IE)
NGO	Non-governmental Organization
NOKUT	Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NO)

QQI	Quality and Qualifications Ireland (IE)
SOLAS	Irish Further Education and Training Authority, Berufsbildungsbehörde (IE)
SSHPE	State Schools of Higher Professional Education (PL)
SSHVET	State Schools of Higher Vocational Education (PL)
STEM	Science, Technology, Engineering, Mathematics
WBL	Work-based Learning
WIFI	Weiterbildungsakademie der WKÖ
WKÖ	Wirtschaftskammer Österreich
WKW	Wirtschaftskammer Wien

Abstract

Die Implementierung von arbeitsbasierten Lernphasen, sog. Work-based Learning, in Programme des tertiären Bildungsbereichs kann in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und Konkretisierungen als ein Trend der letzten Jahre bezeichnet werden. Beispiele, die im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojektes in England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen untersucht worden sind, geben einen Einblick in die Vielfalt praxisorientierter und praxisintegrierter Bildungsprogramme im tertiären Bildungsbereich. In Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen Forschung, Bildungspolitik, aber auch mit Studierenden, Betrieben und Bildungseinrichtungen werden konkrete Erfahrungen und Einschätzungen mit ausgewählten Bildungsprogrammen gewonnen. Insgesamt wollen das Projekt und diese Publikation einen Beitrag zu einer verbesserten Sichtbarkeit der beruflichen Bildung im tertiären Bildungsbereich beitragen und eine kritischere Auseinandersetzung mit der Frage nach einem Akademisierungstrend erleichtern.

The implementation of work-based learning elements in programmes of tertiary education can be seen as a trend of the last years. Different models and approaches have been developed. In the context of a BIBB-research project, examples in England, France, Ireland, Norway, Austria and Poland have been investigated, analysed and thus the great variety of practice-oriented and practice-integrated programmes disclosed. Interviews with representatives from research, education policy administration but also with students, companies and education institutions provide an insight in concrete experience and appraisal of selected education programmes. In all, the project as well as this publication have had the goal to contribute to a better visibility of vocational/professional education at tertiary level and facilitate a more critical debate about the issue of an increasing academisation.

Autorinnen

Ute Hippach-Schneider

Wiss. Mitarbeiterin und Projektleiterin im Arbeitsbereich „Berufsbildung im internationalen Vergleich, Forschung und Monitoring“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Verena Schneider

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Elektro-, IT- und naturwissenschaftlich-technische Berufe“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)



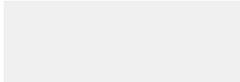
Die Implementierung von arbeitsbasierten Lernphasen, sog. work-based learning, in Programme des tertiären Bildungsbereichs, kann in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Konkretisierungen als ein Trend der letzten Jahre bezeichnet werden. Beispiele, die im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts in England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen untersucht wurden, geben einen Einblick in die Vielfalt praxisorientierter und praxisintegrierter Bildungsprogramme im tertiären Bildungsbereich.

In Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen Forschung und Bildungspolitik, aber auch mit Studierenden, Betrieben und Bildungseinrichtungen werden konkrete Erfahrungen und Einschätzungen mit ausgewählten Bildungsprogrammen gewonnen. Insgesamt wollen das Projekt und diese Publikation einen Beitrag zu einer verbesserten Sichtbarkeit der beruflichen Bildung im tertiären Bildungsbereich leisten und eine kritischere Auseinandersetzung mit der Frage nach einem Akademisierungstrend erleichtern.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2243-3