

Uwe Faßhauer | Eckart Severing (Hrsg.)

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung

Duale Studiengänge in Theorie und Praxis



Uwe Faßhauer | Eckart Severing (Hrsg.)

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung

Duale Studiengänge in Theorie und Praxis

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.

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.080



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

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

ISBN 978-3-7639-1183-7

ISBN E-Book 978-3-7639-5670-8

urn:nbn:de:0035-vetrepository-763858-8

Printed in Germany



Inhalt

| | |
|---|------------|
| Einführung | 5 |
| Uwe Faßhauer, Eckart Severing | |
| Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung | 7 |
| I Grundlagen | 19 |
| Reinhold Weiß | |
| Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung | 21 |
| Andrä Wolter | |
| Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten | 39 |
| II Organisation dualer Studiengänge | 61 |
| Kathrin Brünner, Angela Chvosta, Simon Oertel | |
| Die Institutionalisierung dualer Studiengänge: Hintergründe, Verlauf und Entwicklung ... | 63 |
| Kim-Maureen Wiesner, Antje Winkler | |
| Ergebnisse aus der ANKOM-Initiative – Potenziale für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge!? | 81 |
| Lukas Graf, Justin J. W. Powell, Johann Fortwengel, Nadine Bernhard | |
| Die Internationalisierung dualer Ausbildungsformen im Tertiärbereich | 97 |
| III Gestaltung von Biografien zwischen beruflicher und akademischer Bildung | 115 |
| Caroline Kamm, Katharina Lenz, Anna Spexard | |
| Beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen – Grenzgänger zwischen akademischer und beruflicher Bildung | 117 |
| Miriam Weich, Jochen Kramer | |
| Macht es einen Unterschied, ob man dual oder regulär studiert? Entwicklung von Noten, Selbstkonzepten und Schlüsselkompetenzen dual und regulär Studierender im Vergleich ... | 135 |
| Christian Dittmann, Maren Kreutz | |
| Mit Beruf ins Studium – Herausforderungen für Hochschulen und Lernende | 157 |
| IV Autorenverzeichnis | 173 |
| Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) | 177 |

Einführung

Uwe Faßhauer, Eckart Severing

► Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung

Die berufliche und die akademische Bildung in Deutschland werden als institutionell und curricular deutlich geschiedene Sektoren des Bildungswesens wahrgenommen. Im Kontext der Diskussion um steigende Anforderungen an die Arbeitstätigkeit und der dafür erforderlichen Bildungsgänge steht allerdings in der deutschen und der europäischen Diskussion die These im Raum, dass sich der Überschneidungsbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung vergrößert hat und weiter vergrößern wird.

Dabei geht es nicht um Überschneidungen in institutioneller Hinsicht: Hier bleiben die Bildungsbereiche separiert und eigenständig. Unter der institutionellen Schale allerdings erhöht sich die inhaltliche und curriculare Kongruenz zwischen anspruchsvollen beruflichen Ausbildungen und anwendungsorientierten akademischen Bildungsgängen. Die Entwicklung hat ihren Grund: Die kognitiven Anteile der Ausbildungsberufe am oberen Rand nehmen zu und erfordern die Vermittlung von Theoriewissen und entsprechende Curricula. Auf der anderen Seite steht der Anspruch einer unmittelbaren beruflichen Einsetzbarkeit, insbesondere bei Studiengängen, die mit Bezug auf Anforderungen des Arbeitsmarktes entwickelt wurden. In einer sich immer stärker ausdifferenzierenden und profilierenden Hochschullandschaft gilt dies insbesondere für Bachelorstudiengänge sowie weitgehend für Studienangebote der Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In der Curriculumentwicklung sowohl im beruflichen wie im akademischen Sektor finden sich daher heute gleiche Kernelemente wie „Kompetenzorientierung“, „Modularisierung“ oder die Verankerung von Lernphasen in der Berufspraxis.

Eine weitere Überschneidung ergibt sich bei den Allokationserwartungen der Bildungsplaner – seien sie Entwickler von anwendungsnahen Studiengängen oder Akteure der beruflichen Ordnungspolitik, die mit der Neuordnung bzw. Einführung von Berufen befasst sind: Am unteren akademischen und oberen beruflichen Rand zielen sie auf die gleichen Positionen. Dem mögen die Rekrutierungsstrategien von Arbeitgebern entsprechen. Zwar können derzeit nur eingeschränkt empirisch belastbare Aussagen über den Rückgriff von Arbeitgebern auf beruflich qualifizierte versus akademisch qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber getroffen werden. Dass sich innerbetrieblich Arbeitsmärkte und Qualifikationsanforderungen entwickeln, die von beiden Absolventengruppen in Konkurrenz gegeneinander angestrebt werden, scheint aber zumindest für einzelne Bereiche plausibel zu sein. Dies steht nicht zu-

letzt in Wechselwirkung zum Berufs- und Studienwahlverhalten der Schulabsolventen und -absolventinnen, das sich seit Langem und zuletzt verstärkt auf das Erreichen und auch Einlösen von Studienberechtigungen fokussiert. Zugleich zielen bereits seit vielen Jahren Absolventen und Absolventinnen hochschulischer Bildungsgänge nicht mehr vornehmlich auf eine Beschäftigung im Wissenschaftssystem, sondern orientieren sich auf außerhochschulische Arbeitsmärkte für Akademiker/-innen.

Aus diesen kurz beschriebenen Perspektiven stehen duale Studiengänge, insbesondere die ausbildungsintegrierenden Varianten, zentral für einen sich fest etablierenden und schnell wachsenden Überschneidungsbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Akademisierung von Berufen vs. Verberuflichung akademischer Ausbildungen?

Die hier vorgelegte Publikation nimmt mit ihren einzelnen Beiträgen die aktuelle Entwicklung im Spannungsfeld der Akademisierung von Berufen bzw. der Verberuflichung von akademischen Ausbildungen auf. Zu konstatieren ist die Entstehung eines in dieser Form neuen Tertiärbereiches, der unter dem Begriff „Akademisierung der Berufswelt“ (vgl. ALESI/TEICHLER 2013; SCHULTZ/HURRELMANN 2013; KUDA u. a. 2012) neben akademischen Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen auch bestimmte höhere Formen der beruflichen Qualifizierung mit einschließt (Berufsakademien, duale Studiengänge, Meister-plus-Ebene). Da in Deutschland nach wie vor „kein Konzept tertiärer Bildung jenseits der Hochschulbildung“ existiert (ALESI/TEICHLER 2013, S. 29), spiegelt sich diese Dichotomie zwischen beruflichen und akademischen Karrierepfaden darin wider, dass beruflicher und akademischer Bildung grundverschiedene Kompetenzkonzepte zugrunde liegen. Diese konzeptionelle Differenz zwischen beruflich und akademisch geprägter Kompetenz führte etwa im Kontext der Diskussion um die Niveaueinstufung des DQR zu der Formel, es handle sich bei beruflichen und akademischen Abschlüssen auf allen Stufen um grundsätzlich „gleichwertige“, nicht aber um „gleichartige“ Kompetenzen: „Die gleichen Niveaustufen müssen daher grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar“ sein (DQR 2011).

Während einerseits skeptische Einschätzungen hinsichtlich der volkswirtschaftlichen Wirkungen, aber auch hinsichtlich der Bildungseffekte deutlich werden („Akademisierungswahn“: NIDA-RÜMELIN 2014; „Akademisierungsfalle“: STRAHM 2014), wird nicht zuletzt in der Arbeitsmarkt- und Hochschulforschung die gewonnene Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung positiv bewertet (vgl. DRÄGER-ZIEGELE 2014).

EULER und SEVERING (2015) analysieren die seit den 1990er Jahren beschleunigte Entwicklung hin zu akademischen Bildungsgängen und Ausbildungen aus Sicht der beruflichen (dualen) Erstausbildung. Insbesondere ist die Einschätzung der Autoren von Bedeutung, dass Berufsbildung und Hochschulen als immer noch stark getrennte Bereiche wahrgenommen werden und organisiert sind. Vielmehr käme es darauf an, die Etablierung eines Überschneidungs-

bereiches bildungspolitisch zu konstatieren und diesen dann auch zu gestalten. Dieser Bereich wird von unterschiedlichsten Akteuren als „potenzialreich“ gesehen, *wenn die Kombination aus berufspraktischem und wissenschaftlichem Wissen gelingt*. Ein erstes prominentes Modell einer solchen Kombination stellt die in den dualen Studiengängen vorgesehene Integration beruflicher Aus- bzw. Fortbildung mit wissenschaftsbasierter Hochschulbildung im Rahmen eines curricular verzahnten Programms dar – andere Formen mögen sich in Zukunft noch entwickeln.

Im Hinblick auf den Arbeitsmarkt ist auch das Verhältnis von Fortbildungsberufen zu entsprechenden akademischen Ausbildungen zu thematisieren – und der möglicherweise bereits einsetzende Verdrängungseffekt. Hier liegen bisher noch wenige empirische Befunde vor, aus denen die unterschiedlichen Karrierepfade bzw. Bildungsaspirationen von Personen mit und ohne akademische Ausbildung deutlich würden. BOTT u. a. (2012) finden in ihrer Pilotstudie hinsichtlich der Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse der beruflichen Aus- und Fortbildung in den Berufsbereichen Informationstechnik und BWL (noch) keine Konkurrenz- oder Verdrängungseffekte zwischen dual und beruflich fortgebildeten sowie akademisch ausgebildeten Personen. Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Studie von DIETZEN und WÜNSCHE (2012) zur Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder (technische Beschäftigungsfelder, Gesundheit und Soziales sowie sonstige Dienstleistungen). Beide Studien legen aber zumindest im Ausblick nahe, dass sich dies bei fortschreitender Akademisierung schon bald ändern könnte.

Duale Studiengänge als eigenständiger Überschneidungsbereich von beruflicher und akademischer Bildung

Die Entwicklungsdynamik dualer Studiengänge ist nach wie vor ungebrochen. Pro Jahr sind mittlerweile zweistellige Steigerungsraten bei der Anzahl dualer Studiengänge zu verzeichnen (2013 mit 11,4 Prozent). Über 1.000 duale Studiengänge für die Erstausbildung (Ausbildung und Studium) sind in der Datenbank des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erfasst. Weitere kommen im Bereich der Weiterbildung hinzu. Eingeschlossen in das anhaltende Wachstum ist auch die Zahl der Studierenden. Zudem differenziert sich das Fächertableau weiter aus. Zu den traditionellen Fächern der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik kommen Studienfächer im Sozial- und Gesundheitswesen hinzu. Zwar nehmen die dualen Studiengänge mit sechs Prozent aller Studiengänge bzw. 3,3 Prozent der Studierenden aus Sicht des Hochschulsystems bisher noch eine Nischenfunktion ein. Aus Sicht der beruflichen Bildung etabliert sich aber möglicherweise eine auch quantitativ bedeutsame Alternative für leistungsfähige und hochmotivierte Jugendliche zur dualen Berufsausbildung.

Mit den dualen Studiengängen ist ein Bildungstypus entstanden, der die bisher stark segregierten Bildungssektoren der beruflichen und akademischen Bildung miteinander verzahnt. Damit einhergehende unterschiedliche Problemlagen sind zwar im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion der letzten Dekade identifiziert, aber keineswegs abschließend bearbeitet. Sie verwei-

sen zusammengefasst auf eine bildungspolitische Schiefelage, beispielsweise durch die fehlende Erkennbarkeit und Profilierung des Angebots, seine bisherige begriffliche Unschärfe und eine damit verbundene unzureichende Datenlage sowie durch bestehende Konstruktionsschwächen aufgrund nebeneinander herlaufender, nur äußerlich verbundener Bildungsgänge ohne nennenswerte Lernortkooperation. Hinzu kommen eine ungeklärte Konkurrenzsituation zwischen Bachelorabsolventen und -absolventinnen und Absolventen/Absolventinnen einer beruflichen Erstausbildung um betriebliche Einstiegspositionen oder eine Bestenauslese der Studierenden. Die dynamische Entwicklung der dualen Studiengänge ist daher differenziert zu betrachten.

Ziel des vorliegenden Bandes ist es, Fragen zum Zusammenhang zwischen beruflichen Anforderungen, Ausbildungskonzepten und Rekrutierungsstrategien nachzugehen, die wichtigsten Diskussionsfelder aufzuzeigen und die dazu bisher vorliegenden empirischen Befunde, aber auch die Lücken des Informationsstandes sowie die theoretischen Ansätze zusammenzutragen, um zu einer stärkeren Fundierung zukünftiger politischer Diskussionen und Entscheidungen beizutragen. Er basiert auf Beiträgen eines Forums der AGBFN, das im November 2014 in Würzburg stattfand. Es werden aktuelle Forschungsergebnisse und Erkenntnisse aus wissenschaftlich reflektierten Praxisprojekten zusammengeführt.

Drei Themenfelder strukturieren dabei den Diskurs:

1 Grundlagen und Stellenwert

Basierend auf dem „Stuttgarter Modell“, das Mitte der 1970er Jahre (durchaus schon damals als Reaktion auf sehr stark ansteigende Anteile an Abiturienten und Abiturientinnen in den Abgangsjahrgängen der allgemeinbildenden Schulen) zunächst von den Firmen Mercedes-Benz, Bosch und SEL (Standard Electric Lorenz) als „Berufsakademie“ eingeführt wurde, hat sich eine nahezu unüberschaubare Vielfalt an Studienangeboten und Trägern entwickelt. In dieser Vielfalt können zunächst erstausbildende und weiterbildende Programme unterschieden werden. Relevant für Schulabgänger/-innen sind insbesondere die Ausbildungsprogramme. Hier finden wir ausbildungsintegrierende duale Studiengänge, die das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf verbinden. Diese in der Regel verkürzte Ausbildung schließt mit einer Prüfung vor einer zuständigen Stelle, z. B. einer Industrie- und Handelskammer ab. Zum anderen finden wir – zunehmend – praxisintegrierende duale Studiengänge, die das Studium mit längeren Praxisphasen in einem Betrieb verbinden. Studium und Praxisphasen sind organisatorisch und curricular aufeinander abgestimmt. Die Praxisphasen gehen über die Dauer von Praxissemestern oder Praktika in herkömmlichen Studiengängen hinaus.

Die Beiträge von Reinhold WEISS und André WOLTER beschreiben detailliert diese und weitere systematische Differenzierungen in der Gesamtheit von ca. 1.400 dualen Studienangeboten, die sich insbesondere im Zuge der „Bologna-Reformen“ zunächst wenig beachtet vollzogen haben. Dabei rücken auch die hohen Anforderungen an alle Akteure, aber auch ihre in der Regel hohe Zufriedenheit in den Blick. Anspruch und Realität an die curriculare

Verzahnung der beiden „Lernorte“ dualer Studiengänge und ihrer Kooperationsbeziehungen werden in Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Typen des Studiengangs als unterschiedlich stark formalisiert und intensiv charakterisiert.

Der Stellenwert dualer Studiengänge aus Sicht der Berufsbildung ergibt sich nicht zuletzt aus einer Entwicklung, in der praxisintegrierende – und eben nicht erstausbildende bzw. ausbildungsintegrierende – Modelle das Wachstum dieses neuen Bildungsgangs tragen.

Fokussiert wird in diesem Abschnitt des Bandes die Frage einer möglichen Kooperation oder Konkurrenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Während die Hochschulen demografische Rückgänge der Schulabsolventen und -absolventinnen durch deren höhere Übergangsquote ins Studium in den kommenden Jahren mehr als kompensieren können, verringert sich die Zahl der Einmündungen in berufliche Bildungsgänge entsprechend (HELMRICH u. a. 2012). Die berufliche Bildung könnte dieses Problem entschärfen, wenn es ihr gelänge, mehr Jugendliche in eine Ausbildung einmünden zu lassen, die heute berufsvorbereitende Maßnahmen aller Art im noch immer stark besetzten Übergangssektor besuchen (2014: 256.000 Einmündungen [BIBB 2015]). Damit ist aber die Frage noch nicht gelöst, wie leistungsstarke Schulabgänger/-innen statt für ein Studium für anspruchsvolle Berufsausbildungsgänge gewonnen werden können. Die Komplementarität oder Substitution und letztlich die Frage der Allokation von Absolventen und Absolventinnen dualer Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt steht – wenn auch zzt. noch durchaus unentschieden – im Zentrum des aktuellen Diskurses.

2 Organisation dualer Studiengänge

Wie ist die Entstehung des neuartigen Bildungstypus „duales Studium“ in einer sich differenzierenden Hochschul- und Berufsbildungslandschaft sowie seine vergleichsweise schnelle Verbreitung im institutionellen Kontext erklärbar? Unter Bezug auf die neoinstitutionalistische Organisationstheorie, und hier insbesondere auf die Isomorphie von Institutionen, zeigt der Beitrag von BRÜNNER u. a. eine theoriegeleitete Erklärungsmöglichkeit des Diffusionsprozesses dualer Studiengänge vom Ausgangspunkt der Berufsakademie in andere Hochschularten. Im Zentrum steht dabei als Fallstudie die Entwicklung und Verbreitung des „Stuttgarter Modells“ seit den frühen 1970er Jahren. Im Sinne der Begrifflichkeit des Neoinstitutionalismus wurden Strukturen und das bestehende institutionalisierte System der dualen Berufsausbildung zunächst auf Berufsakademien und schließlich auf hochschulische Studiengänge übertragen. Aufgrund des Erfolges des Stuttgarter Modells konnten andere Institutionen diese erfolgreichen, legitimierten und die Ressourcen einer Organisation sichernden Strukturen selbst institutionalisieren. Dies wiederum führte in einem dritten Schritt zur Übernahme solcher Strukturen auch durch andere Hochschulformen (mimetischer Isomorphismus). Dabei spielt die Passung dualer Studiengänge zu den bestehenden Studiengangprofilen nur teilweise eine Rolle. Stärker wirkt die Erwartung der institutionellen Umwelt, dass Hochschulen duale Studiengänge anbieten. „Diesem Druck (unter Unsicherheit) folgend, orientierten sich

(Fach-)Hochschulen an anderen existierenden erfolgreichen Organisationen (Berufsakademien) in ihrem Feld.“ (ebd.)

Zur Charakterisierung und definitorischen Abgrenzung unterschiedlicher Studien- und Hochschulformate stellen die Art und Weise der Verknüpfung von Theorie und Praxis an unterschiedlichen Lernorten sowie Aspekte der Anrechnung bestehender Qualifikationen auf die Lerninhalte zentrale Kriterien zur Organisation dualer Studiengänge dar (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 22). Der WISSENSCHAFTSRAT schlägt deshalb qualitätsrelevante Dimensionen vor, von denen unter anderem die drei Dimensionen Beziehung der Lernorte, wissenschaftlicher Anspruch sowie Gestaltung des Praxisbezugs in der Akkreditierungspraxis Berücksichtigung finden sollten, da sie Mindestanforderungen beschreiben, die ein Studienangebot als duales Studium kennzeichnen. WIESNER und WINKLER zeigen in ihrem Beitrag, dass hierbei durchaus auf entwickelte Instrumentarien und Verfahren aus dem Kontext der verschiedenen ANKOM-Initiativen zurückgegriffen werden könnte. Insbesondere unter dem Aspekt der Anrechnung bestehender Qualifikationen könnte dies trotz der beachtlichen Heterogenität der einzelnen Studienprogramme zielführend sein.

Hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis wird – durchaus im Sinne des metrischen Isomorphismus – das traditionelle Verständnis von Lernortkooperation aus der beruflichen Bildung auch an die Organisation der dualen Studiengänge herangetragen. Dabei wird allerdings eine Grenze dieser Übertragbarkeit deutlich: Im Verständnis des dualen Studiums, vor allem in seinen weiterbildenden, berufs- bzw. praxisintegrierenden Modellen, fehlt nicht nur eine methodisch-didaktische Konzeption, sondern auch der gemeinsame Bildungsauftrag und somit die pädagogische Dimension. Schon in der Berufsbildung greift das Verständnis von „Theorie in der Berufsschule, Praxis im Unternehmen“ viel zu kurz und bildet die komplexe Realität betrieblicher Ausbildung kaum noch ab. Umso mehr bedarf es in der Analyse der Organisation dualer Studiengänge einer differenzierten Betrachtung, die verdeutlicht, dass lediglich spezifische Bereiche der beiden Institutionen (Unternehmen und Hochschule) Funktionen für das Studium übernehmen.

3 Gestaltung von Biografien zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Bildungspolitische Erwartungen an duale Studiengänge richten sich vor allem auf ihr Potenzial zur Minderung betrieblichen Fachkräftemangels. Auch gelten sie als berufsbildungspolitische Antwort auf den Trend zu höheren Studierquoten. Empirisch gesicherte Erkenntnisse über die Zielgruppen dieses Bildungsangebotes, über die Charakterisierung der Studierenden hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Aspirationen, ihrer Motivation sowie ihrer vorausgegangenen (Bildungs-)biografien liegen bisher nur vereinzelt vor. Sie variieren zudem deutlich nach einbezogenen Fachrichtungen, Hochschularten und Bundesländern sowie nach Fragestellungen, Erhebungsmethoden und Größe der Stichproben (vgl. auch WOLTER in diesem Band; KRONE

2015), sodass Querbezüge schwerfallen. Im dritten Abschnitt des vorliegenden Bandes finden sich zwei Studien, die Ergebnisse eigener, primärstatistischer Untersuchungen dokumentieren.

Die Analyse der Studierendendaten von KAMM, LENZ und SPEXARD zeigt, dass in dualen Studiengängen Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung häufig vertreten sind, dass sie häufiger einen nicht-akademischen Bildungshintergrund aufweisen sowie sich hinsichtlich ihrer Studienmotivation und ihrer beruflichen Ziele von Studierenden ohne berufliche Qualifizierung unterscheiden. Zu diesem Ergebnis kommt eine bundesweite Onlinebefragung von dualen MINT-Studierenden aller Hochschularten. Für die dualen Studiengänge wurden ausschließlich die Antworten von Studierenden in ausbildungsintegrierenden, erstausbildenden Bachelorstudiengängen herangezogen ($n = 1.377$). Im Zentrum steht dabei die Frage, warum Studierende sich an und über diese „Grenze zwischen akademischer und beruflicher Bildung“ begeben und welche Erfahrungen sie dort machen (Selbsteinschätzungen). In den Daten zeigt sich eine leichte Öffnungstendenz hinsichtlich der sozialen Hintergründe zur Studienentscheidung, denn die Mehrheit der Studierenden hat keinen akademischen familiären Kontext. Es werden also insgesamt Jugendliche für ein Studium interessiert, die aufgrund ihrer Bildungsherkunft als weniger studienaffin gelten. Die Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung stellen aber auch in den dualen MINT-Studiengängen mit 3,3 Prozent lediglich eine sehr kleine Gruppe dar. Zugleich wird im Bereich der Motivation für die Studienwahlentscheidung deutlich, dass bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten das duale Studium nicht als Alternative zur (dualen) Berufsausbildung gewählt wurde. Hauptmotiv ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Erwartungskonform zeigt sich in der Befragung die Abstimmung zwischen den Lernorten als deutlich verbesserungsfähig.

„Die Bereitschaft, ein weiterführendes Studium aufzunehmen, ist unter den befragten dual Studierenden relativ hoch; bei vorhergehender beruflicher Erfahrung ist sie jedoch geringer ausgeprägt. Dies lässt die Annahme zu, dass die beruflich qualifizierten Studierenden weniger Interesse an einer ‚Grenzüberschreitung‘ in das System ausschließlich akademischer Bildung haben. Hier scheint sich für Unternehmen und Hochschulen die Möglichkeit zu eröffnen, berufsbegleitende Masterstudiengänge anzubieten, um so Anreize und Unterstützung für die Weiterqualifizierung benötigter Fachkräfte zu schaffen.“ (ebd.)

In ihrer landesweiten Befragung von Studierenden an bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften in den Fachrichtungen Wirtschaft, Ingenieurwesen und Informatik untersuchen WEICH und KRAMER institutionelle Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Studierenerfolg (Selbsteinschätzungen der Studierenden). Die Befragung war als Längsschnitt mit einem Messzeitpunkt zu Beginn des (dualen) Studiums und einem zu Beginn des vierten Semesters angelegt. Es wurde in der ersten Erhebung ein Viertel der Grundgesamtheit erreicht ($n_1 = 1.599$ bzw. $n_2 = 565$). Ziel der Studie war es, spezifische Sozialisationseffekte im Vergleich von dual bzw. regulär Studierenden hinsichtlich der Studienleistung, ihrem Selbstbild und hinsichtlich ausgewählter Schlüsselkompetenzen zu identifizieren. In der Interpretation der Ergebnisse wird deutlich, dass dual Studierende eher ausgewählt als

„gemacht“ werden. Die betrieblichen Selektionskriterien überwiegen hinsichtlich der untersuchten Bereiche die Entwicklungseffekte im Verlauf des Studiums bzw. es zeigen sich hier keine Unterschiede zwischen dualen und regulären Studiengängen. „Studieninteressierte sollten sich bewusst sein, dass sie für ein duales Studium bessere Noten, eine geeignete Portion Selbstvertrauen und höhere Schlüsselkompetenzen mitbringen müssen.“ (ebd.)

Hochschuldidaktische Konsequenzen zeigen DITTMANN und KREUTZ in ihrem Beitrag auf, um in der Gestaltung der Studienformate berufsspezifische Anforderungen und Erfahrungen der Studierenden zu fokussieren. In dem von ihnen untersuchten Bereich der praxisintegrierenden Studienmodelle im MINT-Bereich kann auf eine vergleichende empirische Basis verwiesen werden, die konkrete und berufsbezogene Studienziele und Eingangsmotive der beruflich qualifizierten Studierenden belegen. Sie zeigen ein höheres Studienfachinteresse, eine stärker ausgeprägte persönliche Bedeutung des Studienfaches sowie eine höhere Studienmotivation. Zugleich sind größere fachlich-inhaltliche Schwierigkeiten im Studium für diese Zielgruppe zu konstatieren. Daraus ergeben sich nicht nur spezifische Anforderungen an die Ausgestaltung von Beratungsangeboten, für die nicht zuletzt auf ein breites erprobtes Spektrum von Lernberatung und -begleitung aus der beruflichen Bildung zurückgegriffen werden könnte. Vielmehr bedarf es einer spezifischen Integration beruflich erworbener Kompetenzen und Erfahrungen im Aufbau des akademischen Wissens. Unter Rückgriff auf den professionstheoretischen Begriff der „reflexiven Aktivierung“ berufsbiografischer Potenziale kann über das vertiefte theoretische Verständnis bisheriger (beruflicher) Erfahrungen der Studierender hochschuldidaktisch über den engen Bezug der unterschiedlichen Wissensformen ermöglicht werden. Insbesondere sollten Studieninhalte nicht unverbunden mit den Praxiserfahrungen stehen. Arbeiten und Lernen wären somit zum Beispiel über didaktische Erweiterungen betrieblicher Realaufträge zu integrieren.

Fazit und Ausblick

Das schnelle quantitative Wachstum dualer Studiengänge zeigt, dass sie den Bedarf vieler Studienanfänger ebenso treffen wie den der Unternehmen, die bei ihrer Einrichtung mitwirken. Damit stellen duale Studiengänge fraglos eine der wenigen Brücken zwischen den Säulen der akademischen und beruflichen Bildung dar. Allerdings zeigt eine differenzierte Betrachtung, dass in mehreren Feldern bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht, wenn duale Studiengänge ihr Potenzial entfalten sollen.

Erstens ist zu bemerken, dass die praxisintegrierende Variante des dualen Studiums an Gewicht gewinnt. Hier wird kein Ausbildungsabschluss erworben. Damit sind die Unternehmen im Rahmen der Kooperationsbereitschaft der mitwirkenden Hochschulen und Akkreditierungseinrichtungen frei, betriebliche Kontexte und Verwertungsbezüge in den Vordergrund zu stellen – anders als in der dualen Berufsausbildung, in der geregelte Berufe aus Anforderungen von Branchen und betriebsübergreifenden Tätigkeitsfeldern abgeleitet werden. Die

Notwendigkeit einer beruflichen/branchenbezogenen Standardisierung wie in derzeit 331 anerkannten Berufen nach BBiG/HwO entfällt. Das kann für das einzelne Unternehmen ein unmittelbarer Vorteil sein, weil sich seine Anforderungen ungebrochen durch Abstimmungen mit Sozialpartnern, Experten und Institutionen der Berufsbildung in Abschlüssen abbilden lassen. Es mag aber einen Nachteil für die dauerhafte und unternehmensübergreifende Verwertbarkeit von Abschlüssen darstellen und auf Dauer auch zu einer Inflationierung von Studiengängen ohne substanzielle Differenzierung beitragen. Zur Ausweitung des dualen Studiums in Deutschland könnte insofern eine stärkere bildungspolitische Rahmung beitragen. Wenn duale Studiengänge nicht vorwiegend auf Grundlage nur individueller Aushandlung zwischen Unternehmen und Hochschulen entstünden, könnte das zu mehr Standardisierung und höherer Nachhaltigkeit von Abschlüssen und in der Folge zu ihrer besseren Erkennbarkeit auf dem Arbeitsmarkt beitragen. Es könnten vermehrt auch kleinere und mittlere Unternehmen für duale Studiengänge gewonnen werden, die nicht über eigene Konzeptionsressourcen verfügen. Ferner könnte einer Entwertung von Abschlüssen vorgebeugt werden.

Zweitens ist die Kooperation der Lernorte Betrieb – Hochschule – ggf. Berufsschule derzeit nicht in jedem dualen Studiengang besonders ausgeprägt. Sie ist im Wesentlichen nicht curricular verankert und selten über unmittelbare Zusammenarbeit der Lehrenden aus Hochschule und Unternehmen gestaltet, sondern vielmehr eher zufällig und anlassbezogen über das Handeln der dual Studierenden realisiert (vgl. LEICHSENRING 2015). Das gefährdet den Erfolg der Teilnehmer nicht, wenn sie eine mangelnde Abstimmung der Lernorte durch individuelle Leistungen kompensieren. Es führt aber zu unnötig hohen Anforderungen an die Aspiranten für ein duales Studium und somit auch zu einer höheren Selektivität beim Studienzugang. Dies könnte im Gegensatz zur Erschließung weiterer Gruppen von Studienaspiranten stehen und Zuwächse beim dualen Studium schließlich limitieren.

Drittens ergibt sich die Notwendigkeit der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals aus zwei zentralen Momenten der Akademisierung beruflicher Bildung (FASSHAEUER/VOGT 2013). Zum einen bringt die in wenigen Jahren deutlich ausgebaute Beteiligung von Unternehmen an Berufsakademien/dualen Hochschulen eine neue Zielgruppe in die Ausbildungsabteilungen, die mit dem Bachelor selbst einen akademischen, und damit im Vergleich zum auszubildenden Personal häufig höherwertigen Abschluss anstreben. Zum anderen stellen wissensintensive Berufe des dualen Systems der Berufsausbildung ebenfalls besondere Anforderungen hinsichtlich Selbststeuerungsfähigkeiten, Erwerb und Umgang mit spezifischen Wissensformen etc. (TIEMANN 2009), die noch vor ein, zwei Jahrzehnten möglicherweise als besondere Anteile von Studierfähigkeit beschrieben worden wären. Sie gelten nunmehr als Teil der beruflichen Handlungskompetenz in diesen Bereichen, auf die das aus- und weiterbildende Personal in den Unternehmen häufig (noch) nicht zurückgreifen kann. Dominierend ist der Wandel des Anforderungsprofils für das betriebliche Bildungspersonal hin zu Lernbegleitung, -beratung und Coaching. Der z. T. etablierte Begriff der Praxisbetreuerin bzw. des Praxisbetreuers spiegelt dies nur sehr bedingt wider. Mit dieser grundsätzlichen

Verschiebung des professionellen Selbstverständnisses – zumindest der normativen Anforderungen – einher gehen Beschreibungen von neuen Aufgaben im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (Konfliktmanagement, Methodik, Diversity Management resp. interkulturelle Kompetenz), das Messen und Beurteilen von Kompetenzentwicklungen sowie neue Zuschnitte von Gestaltungs- und Führungsaufgaben für das betriebliche Bildungspersonal.

Viertens folgt die betriebliche Bildungsarbeit somit konzeptionell offensichtlich dem u. a. auch in der Hochschuldidaktik angemahten „shift from teaching to learning“. Mit dieser programmatischen Forderung stellt sich die konkrete Frage nach den didaktischen und methodischen Ausgestaltungen der Lehr-Lernarrangements. Die dual Studierenden müssen in der Hochschule und im Unternehmen möglichst Lernumgebungen vorfinden, in denen fachliche, überfachliche und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen weiterentwickelt und systematisch miteinander verknüpft werden können. Die im Diskurs zur Gestaltung von Lehr-Lernarrangements an Hochschulen formulierten normativen Aspekte ähneln hierbei denen im didaktischen Diskurs der beruflichen Bildung. Ziel ist es in beiden Bereichen, die rezeptiv organisierte Lehr-Lernpraxis in eine aktive, problembasierte Wissenskonstruktion zu transformieren. Somit könnte eine weiterführende Fragestellung auch sein, auf welche Weise ohne Qualitätseinbußen die Studierbarkeit dualer Studiengänge verbessert werden kann. Dabei könnte es um eine bessere Studienorganisation, didaktische Innovationen, eine zeitliche Flexibilisierung und nicht zuletzt um flankierende Angebote (Fachsprachkurse für Zuwanderer, Kinderbetreuung etc.) gehen.

In den vier genannten Bereichen besteht weiterhin bildungspolitischer Diskussions- und Entscheidungsbedarf, vor allem aber die Notwendigkeit, über intensivere Forschungsarbeit die empirisch gesicherte Basis von Entscheidungen zu verstärken.

Aus theoretischer Perspektive ist abschließend zu konstatieren, dass sich in den letzten Jahren langsam eine stärker vereinheitlichende Fachbegrifflichkeit in der systematischen Beschreibung der vielfältigen Modelle und Konzepte etabliert. Somit sind duale Studiengänge durchaus als Gegenstände berufs- und wirtschaftspädagogischer, hochschuldidaktischer, bildungssoziologischer und bildungspolitischer Wissenschaftsdisziplinen anerkannt. Es wird interessant sein zu analysieren, wie sich die unterschiedlichen und in der Regel interdisziplinären theoretischen Zugriffe auf das Spannungsverhältnis einer an Wissenschaft und Forschung orientierten akademischen sowie einer an ganzheitlicher Handlungskompetenz und Arbeitsprozessnähe orientierten beruflichen Bildung entwickeln. Duale Studiengänge stehen exemplarisch für den gegenwärtigen Prozess der Akademisierung des Beruflichen bei gleichzeitiger Verberuflichung des Akademischen, der auf bildungstheoretischer Ebene immer auch die Frage des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung impliziert. Die akademische und die berufliche Bildung sind in Deutschland traditionell stark separierte Bereiche des Bildungssystems mit ihren je eigenen Handlungslogiken, Institutionen und Kulturen – und werden es zumindest mittelfristig auch bleiben. Möglicherweise stellen nun duale Studiengänge, im Zusammenhang mit den noch wenigen, aber schnell wachsenden berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen insbesondere an Hochschulen für angewandte Wissen-

schaften, den Kristallisationskern für einen sich längerfristig etablierenden, eigenständigen dritten Bildungsbereich zwischen Berufsausbildung und Studium dar.

Literatur

- ALESI, Bettina; TEICHLER, Ulrich: Akademisierung von Bildung und Beruf. Ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, AGBFN Bd. 13. Bielefeld 2013
- BOTT, Peter u. a.: Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Forschungsbericht 2.3.202. Bonn 2012
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) 2015: Berufsbildungsbericht 2015. Bonn 2015
- DIETZEN, Agnes; WÜNSCHE, Tom: Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule. Eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Heft 23, Akademisierung der Berufsbildung. Bonn 2012. Download unter: www.bwpat.de (PDF, 20 Seiten)
- DRÄGER, Jörg; ZIEGELE, Frank: Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh 2014
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Berufliche und Akademische Bildung. Hintergrundpapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht“. Gütersloh 2015
- FASSHAUER, Uwe; VOGT, Martina: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Heft 23, Akademisierung der Berufsbildung. Bonn 2013. Download unter: www.bwpat.de (PDF, 21 Seiten)
- HELMRICH, Robert u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB-Report 18.2012. Bonn 2012
- KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015
- KUDA, Eva u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012
- LEICHSENRING, Antje: Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen. In: BWP, 44 (2015) 3, S. 40–41
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- SCHULTZ, Tankev; HURRELMANN, Klaus: Die Akademikergesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim 2013
- STRAHM, Rudolf H.: Die Akademisierungsfalle. Bern 2014
- TIEMANN, Michael: Wissensintensive Berufe – eine empirische Forschungsarbeit. Bonn 2009
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums – Positionspapier. Berlin 2013

I Grundlagen

Reinhold Weiß

► Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung

Duale Studiengänge sind ein Erfolgsmodell: Sie bieten ein Studienprogramm in Verbindung mit betrieblichen Praxisphasen, das einen unmittelbaren Ein- und Aufstieg in anspruchsvolle Fachaufgaben bietet. Nicht umsonst erfreuen sie sich einer zunehmenden Nachfrage – sowohl bei Studienberechtigten als auch bei Betrieben. Unter dem Label duales Studium wird indessen eine Reihe von Angeboten gemacht, die den Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums nicht erfüllen. Auch bleibt die angestrebte Integration und Verzahnung beruflichen und akademischen Lernens allzu häufig auf der Strecke oder allein den Lernenden überlassen. Die Zunahme praxisintegrierter Studiengänge macht es schließlich erforderlich, die betrieblichen Lern- und Arbeitsphasen sowie die Arbeitsbedingungen der Lernenden qualitätssichernd in den Blick zu nehmen.

1 Ausgangssituation

Steigender Bedarf an hybriden Qualifikationen

Die Situation der Berufsbildung ist gekennzeichnet durch zunehmende Passungsprobleme. Während der Anteil der Studienberechtigten ansteigt und inzwischen mehr als jeder zweite junge Mensch ein Studium aufnimmt, können Ausbildungsplätze in den Unternehmen nicht besetzt werden, fehlt es an geeigneten Bewerbern/Bewerberinnen für die duale Ausbildung. Vor allem kleine und mittlere Unternehmen können Ausbildungsplätze nicht besetzen und ziehen sich teilweise aus der Ausbildung zurück (vgl. BIBB 2014(a), S. 191 ff.).

Die Berufsbildung steht somit vor einer doppelten Herausforderung. Auf der einen Seite gilt es, das Potenzial jener zu erschließen, die bislang ohne Berufsausbildung geblieben sind und häufig in Maßnahmen und Bildungsgänge des Übergangsbereichs einmünden. Auf der anderen Seite muss die Attraktivität der Berufsbildung für Studienberechtigte nicht nur erhalten, sondern tunlichst verbessert werden. Dazu müssen attraktive bzw. als attraktiv eingeschätzte Ausbildungs-, Fortbildungs- und Karrieremöglichkeiten geboten werden. Duale Studiengänge stellen dazu ein geeignetes Instrument dar.

Studien zu den künftigen Qualifikationsanforderungen zeigen einen steigenden Bedarf an formal Höherqualifizierten sowie damit zusammenhängend eine Zunahme wissensintensiver Tätigkeiten und Berufe (vgl. TIEMANN 2009; BAETHGE u. a. 2014). Es ist jedoch nicht al-

lein das theoretische Wissen, wie es in einem Studium erworben wird, das am Arbeitsmarkt gefragt ist. Entscheidend ist die Fähigkeit, Wissen problemorientiert einzusetzen, sich neues Wissen anzueignen und im Team mit anderen neue Lösungen zu entwickeln. Diese Kompetenzen werden nicht allein an den Hochschulen erworben. Entscheidend ist der Erfahrungserwerb in der beruflichen Praxis, sind lernförderliche Arbeits- und Teamstrukturen.

Hybride Bildungsgänge, wie sie in Form dualer Studiengänge entwickelt worden sind, kommen daher ins Blickfeld. Sie verbinden in besonderer Weise das wissenschaftliche Lernen mit dem erfahrungsgestützten Lernen in der betrieblichen Praxis. Eben diese Kombination ist für die Unternehmen wie auch die Schulabgänger/-innen höchst attraktiv. Das zeigt das Wachstum bei der Zahl der dualen Studiengänge ebenso wie die steigende Zahl der Studierenden. Nach den in der Datenbank AusbildungPlus registrierten Angaben gab es im Jahr 2014 über 1.500 Studiengänge mit rund 95.000 Studierenden (vgl. BIBB 2015, S. 12). Hinzu kommen rund 700 weiterbildende Studiengänge. Bei den meisten ist es aber strittig, ob sie den Kriterien für duale Studiengänge gerecht werden. Auch wenn der Anteil an den Studierenden mit rund vier Prozent (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 45) vergleichsweise gering ist, bleibt festzuhalten: Duale Studiengänge bieten ein attraktives und innovatives Qualifizierungsangebot. Über die Notwendigkeit des weiteren Ausbaus und der qualitativen Weiterentwicklung, insbesondere der Öffnung für neue Berufsfelder, besteht deshalb weitgehend Einigkeit in der Bildungspolitik (vgl. u. a. HRK/BDA 2000; WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 36; WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 96).

Mangel an Transparenz

In der Hochschulstatistik werden duale Studiengänge bislang erst lückenhaft erfasst. Dies hängt auch damit zusammen, dass der Status der dualen Partner vielfach unklar ist. Das gilt für einen Teil der privaten Träger ebenso wie für die Stellung der Berufsakademien. Mit einer verbesserten Datengrundlage ist erst zukünftig auf der Grundlage einer Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes zu rechnen. Bis entsprechende Planungen umgesetzt sind, werden wohl noch einige Jahre vergehen.

Einstweilen liefert die Datenbank AusbildungPlus des BIBB die umfassendste Information über das bestehende Angebot an dualen Studiengängen. Dazu werden die Informationen der Anbieter kriterienorientiert aufbereitet und für eine Recherche zugänglich gemacht. Interessenten erhalten so einen Überblick über bestehende Angebote und können sich mit Trägern und Betrieben in Verbindung setzen. Die Erfassung erfolgt indessen auf freiwilliger Grundlage. Es kann daher nicht der Anspruch einer vollständigen, wohl aber einer weitgehenden Erfassung erhoben werden. Die Datenbasis erlaubt zudem die Analyse von Strukturen und Trends im Angebot (vgl. BIBB 2014b; BIBB 2015, S. 4). Schließlich liefern Erhebungen bei Betrieben und/oder Studierenden wichtige Informationen zu den Einschätzungen und Erwartungen der Beteiligten (vgl. GOESER/ISENMANN 2011).

Eine wichtige Erkenntnisquelle liefern darüber hinaus verschiedene Studien und Untersuchungen, häufig mit einem regionalen Schwerpunkt (u. a. HOLTkamp 1996; KRONE 2013; WOLTER u. a. 2014). Angesichts der Vielzahl der Modelle und der Dynamik der Entwicklung sind allgemeine Aussagen indessen stets mit Vorsicht zu behandeln. Aussagen und Einschätzungen über duale Studiengänge basieren zudem oftmals auf einzelnen Modellen und Beispielen, auf Alltagswissen und plausiblen Vermutungen, aber nicht auf belastbaren Daten. Es handelt sich, wie KRONE (2013, S. 3) zutreffend feststellt, um eine „empirisch sehr spärlich ausgeleuchtete Thematik“. Es fehlt eine systematische wissenschaftliche Basis.

Das konsekutive Modell

Durch das Wachstum der dualen Studiengänge ist in den Hintergrund getreten, dass die Kombination von Ausbildung und Studium seit Langem praktiziert wird, nämlich in Form des konsekutiven Modells. In einem ersten Schritt entscheiden sich junge Menschen für eine Berufsausbildung. Daran schließt sich früher oder später ein Studium an. Dies kann entweder eine bewusste Entscheidung sein, um vor einem Studium in einem einschlägigen Ausbildungsberuf Berufserfahrungen zu sammeln. Es kann aber auch Teil einer Suchstrategie oder das Ergebnis einer Um- oder Neuorientierung sein, weil Auszubildende feststellen, dass der gewählte Beruf nicht zusagt oder keine dauerhaften Perspektiven bietet.

Der Anteil der Studierenden, die zuvor eine Berufsausbildung absolviert haben, ist nach wie vor hoch. Der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zufolge (vgl. BMBF 2013, S. 57) hatten im Jahr 2012 insgesamt 42 Prozent der Studierenden an Fachhochschulen und 13 Prozent der Studierenden an Universitäten zuvor eine Berufsausbildung absolviert. Allerdings sind die Anteile in den letzten Jahren rückläufig gewesen. Dies ist vor allem auf den rapiden Anstieg der Studierendenzahlen und die mehr oder weniger stagnierende Zahl der Auszubildenden bzw. der Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen zurückzuführen.

Aufschlussreich ist, dass sich Studierende mit einer Berufsausbildung vor allem in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (30 %) oder Medizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin (28 %) finden (vgl. BMBF 2013, S. 60). Eine Berufsausbildung dürfte für viele eine praktische Vorbereitung auf das Studium oder auch eine Phase der Überbrückung der Wartezeit auf einen Studienplatz gewesen sein. Auch wenn dies eine Verlängerung von Bildungszeiten bedeutet, ergibt eine derartige Kombination von Studium und beruflicher Praxis Sinn. Unternehmen unterstützen dies durch Stipendien für qualifizierte Auszubildende, das Angebot von Urlaubsvertretungen oder auch die Unterstützung von praxisorientierten Examenarbeiten. Quantitativ gesehen ist dieses konsekutive Modell der Verzahnung nach wie vor das dominierende. Die Zahl der Studierenden nach dem konsekutiven Modell lag im Wintersemester 2011/2012 mehr als viermal so hoch wie die Zahl der Anfänger/-innen in dualen Studiengängen der Erstausbildung.

2 Konzeption und Ausgestaltung dualer Studiengänge

Vielfalt der Träger und Gestaltungsformen

Die heutigen dualen Studiengänge gehen oftmals auf „Sonderausbildungsgänge für Abiturienten“ zurück (vgl. KLEIN 2003). Sie erwuchsen aus dem Bedarf einzelner Betriebe oder Branchen und dem Interesse von Bildungsanbietern, Ausbildungsgänge zu entwickeln, die in besonderer Weise Abiturienten/-innen ansprechen und eine Alternative sowohl zu einer Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen als auch zu einem Studium „klassischer“ Prägung darstellen. Bildungssystematisch waren sie entweder im Sekundarbereich II oder dem Bereich der Weiterbildung zugeordnet. Auch heute noch gibt es diese Modelle. Vor allem im Handel wird die Kombination von Ausbildungs- und Fortbildungsabschluss speziell für Abiturienten/-innen angeboten. Die meisten, ursprünglich als Sonderausbildungsgang bezeichneten Modelle haben sich inzwischen aber zu „dualen Studiengängen“ weiterentwickelt. Dies signalisiert eine qualitative Aufwertung und den Anspruch eines sowohl akademischen wie beruflichen Bildungsgangs. Indessen ist der Terminus inzwischen zu einer „Sammelbezeichnung“ für eine Vielzahl von Modellen geworden, bei denen unklar ist, ob sie zu Recht dem Anspruch sowohl der Qualität als auch der Wissenschaftlichkeit gerecht werden. Mit dem Wachstum und der Diversifizierung ging deshalb ein „Verlust an Mindeststandards und Qualitätsansprüchen einher“ (LACHMANN/SAILMANN 2014, S. 85).

Wichtigste Trägergruppen sind die Fachhochschulen, teilweise in privater Trägerschaft, die Duale Hochschule Baden-Württemberg sowie Berufsakademien (vgl. BIBB 2014b). Aber auch Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien und Weiterbildungsanbieter, die keinen Hochschulstatus haben, schmücken ihre Bildungsangebote mit dem Begriff des dualen Studiums. Zum Teil arbeiten sie dazu mit Hochschulen zusammen. An Universitäten hingegen gibt es nur wenige duale Studiengänge. Dies liegt vor allem daran, dass die Praxisorientierung mit dem Forschungsprofil universitärer Studiengänge nur schwer in Einklang zu bringen ist.

Die Bundesländer zeichnen sich durch eine sehr differenzierte Trägerstruktur aus. In einzelnen Bundesländern dominieren Fachhochschulen, in anderen Berufsakademien. Dies ist Ausdruck unterschiedlicher bildungspolitischer Strategien, aber auch ein Ergebnis interessenpolitischer Auseinandersetzungen. So konnten es die Vertreter der Fachhochschulen in einigen Ländern (z. B. in Bayern und Nordrhein-Westfalen) verhindern, dass sich das Modell der Berufsakademien in Konkurrenz zu den Fachhochschulen etablieren konnte (vgl. KRONE 2013, S. 15).

Duale Studiengänge, die sich an Studienberechtigte wenden und eine Erstausbildung darstellen, schließen größtenteils mit einem Bachelor ab. Bei den weiterbildenden Studiengängen ist demgegenüber der Masterabschluss fast ebenso häufig wie der Bachelorabschluss anzutreffen. Fachliche Schwerpunkte liegen in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Große Potenziale dürften auch in anderen Fachbereichen, insbesondere dem Gesund-

heits- und Sozialwesen, im Medienbereich oder auch auf juristischem Gebiet liegen (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 37).

Die Vielzahl der Modelle lässt sich nach den Adressaten zu zwei Grundformen verdichten: erstausbildende und weiterbildende duale Studiengänge. Beide Grundformen können in weitere Formen ausdifferenziert werden. Relevant für Abiturienten/-innen bzw. Studienberechtigte sind vor allem die dualen Studiengänge, die eine Erstausbildung darstellen. Sie bilden das Gros der dualen Studiengänge (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 40). Dabei kann zwischen ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden Studiengängen unterschieden werden:

- ▶ Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die in der Regel verkürzte Ausbildung schließt mit einer Prüfung vor einer zuständigen Stelle ab, z. B. einer Industrie- und Handelskammer.
- ▶ Praxisintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit längeren Praxisphasen in einem Betrieb. Studium und Praxisphasen sind organisatorisch und curricular aufeinander abgestimmt. Die Praxisphasen gehen über die Dauer von Praxissemestern oder Praktika in herkömmlichen Studiengängen hinaus.

Neben den dualen Studiengängen, die eine Erstausbildung darstellen, gibt es eine Reihe von weiterbildenden Studiengängen. Sie bauen auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf und wenden sich an Berufstätige. Sie bieten den Vorteil, eine Berufstätigkeit mit einem Studium vereinbaren zu können. Berufstätige können ihren Beruf also weiter ausüben und mit dem Einkommen zugleich das Studium bzw. den Lebensunterhalt in dieser Zeit finanzieren. Weiterbildende Studiengänge für diese Zielgruppe werden entweder als Fernstudium oder als berufsbegleitendes Studium (Teilzeitstudium) angeboten, wobei die Studienzeiten so organisiert sind, dass sie von Berufstätigen wahrgenommen werden können. Bei berufsbegleitenden Studiengängen, die eine berufliche Tätigkeit mit einem Studium verbinden, ist indessen strittig, ob sie als duales Studium charakterisiert werden können. In der Datenbank Ausbildung-Plus sind sie enthalten, weil sie ein wichtiges und zudem wachsendes Segment darstellen. Der WISSENSCHAFTSRAT hingegen sieht die Anforderungen an ein duales Studium hier nicht erfüllt, weil regelmäßig keine Verzahnung des beruflichen und akademischen Lernens vorgesehen ist (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 8). Es ist allerdings schwierig, zwischen lediglich berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Studiengängen zu unterscheiden. Ebenso könnte entgegeng gehalten werden, dass die Verzahnung in den praxisintegrierten Studiengängen oftmals unzureichend ist und kaum ein qualitativer Unterschied zu den berufsbegleitenden Modellen besteht.

Auch die Modelle der organisatorischen Verzahnung von praktischem Lernen in den Unternehmen und im Studium sind sehr unterschiedlich (vgl. BIBB 2014(b), S. 35; KRONE 2013, S. 28).

- ▶ Am weitesten verbreitet sind Blockmodelle. Dabei wechseln Theorie- und Praxisphasen einander ab. Zum Teil sind die Praxisblöcke in den vorlesungsfreien Zeiten angesiedelt.
- ▶ Andere Studiengänge zeichnen sich durch eine stärkere Verzahnung von Praxis- und Theoriephasen aus, indem ein permanenter, täglicher bzw. wöchentlicher Wechsel erfolgt. Dieses „Rotationsmodell“ kann jedoch nur in Ballungsregionen bzw. in der Zusammenarbeit mit wenigen, zumeist größeren Unternehmen in der Region umgesetzt werden.
- ▶ In den berufsbegleitenden Studiengängen erfolgt das Lernen vor allem nach Dienstschluss und am Wochenende.
- ▶ Wieder andere Studiengänge bieten ein Fernstudium oder integrieren Fernlehrphasen mit Studienbriefen, E-Learning-Modulen und Internet-Tutorien.

Zwischen den Studierenden und den Betrieben besteht in der Regel eine vertragliche Bindung in Form eines Ausbildungs-, Praktikanten-, Arbeits- oder Volontariatsvertrags. Entsprechend unterschiedlich sind die Rollen und Aufgaben der Partnerbetriebe. Ebenso unterschiedlich sind die Höhe der gezahlten Vergütung und die rechtliche Stellung der Lernenden. Immerhin geht es bei dualen Studiengängen nicht allein um eine curriculare Verzahnung, sondern ebenso um ein Modell der Studienfinanzierung. Denn die Studierenden können mit den erzielten Arbeitsentgelten die Kosten der Ausbildung, insbesondere die in vielen Modellen zu zahlenden Studiengebühren finanzieren. Dies gilt vor allem für Studiengänge von privaten Bildungsanbietern.

Ein kleiner Teil der dualen Studiengänge integriert alternativ oder zusätzlich anerkannte Fortbildungsabschlüsse wie den Meister oder auch eine Zusatzqualifikation wie die Ausbildereignung. Aus dem dualen Modell wird so ein „triales“ Studium. Dieses Modell, bei dem parallel oder nacheinander ein Ausbildungsabschluss, ein Fortbildungsabschluss und ein Hochschulabschluss erworben werden, hat bislang nur wenig Nachahmer gefunden. Auch fehlt es an vergleichenden Studien, um zu überprüfen, ob die angestrebten Ziele erreicht werden bzw. unter welchen Bedingungen dies möglich ist.

Hohe Anforderungen – hohe Zufriedenheit

Duale Studiengänge sind anspruchsvoll – für Unternehmen, für Hochschulen und nicht zuletzt für die Lernenden selbst! Für sie besteht die Herausforderung darin, praxisorientiertes mit theoriebasiertem Lernen und Arbeiten zu verbinden und dies innerhalb eines strikten zeitlichen Rahmens zu absolvieren. Das Studium ist durchgetaktet und in ein enges zeitliches Korsett eingebunden; es ist wenig Zeit für die einzelnen Lern- und Arbeitseinheiten sowie den Erwerb von Handlungskompetenzen vorhanden. Die Lernenden sind deshalb besonderen Belastungen ausgesetzt: „Sie leiden teilweise unter der mangelnden Integration in die betrieblichen Abläufe sowie hohem Zeit- und Leistungsdruck“ (KRONE 2103, S. 60). Für Unternehmen erscheint genau dies als ein willkommenes Auslesekriterium nach dem Motto: Wer dies geschafft hat, ist auch bereit, sich in verantwortlichen Funktionen für das Unternehmen einzusetzen.

Unternehmen achten bei der Auswahl der Studierenden deshalb nicht nur auf gute und sehr gute Abschlussnoten, sondern ebenso auf Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit sowie soziale und kommunikative Kompetenzen (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 43 ff.). Da die Studienplätze sehr begehrt sind, können die Unternehmen aus der Vielzahl der Bewerbungen die ihrer Ansicht nach geeignetsten Bewerber/-innen auswählen.

Hochschulen müssen den Lehrstoff komprimieren und so organisieren, dass das Studium neben dem Beruf bzw. neben den Praxisphasen möglich wird. Sie müssen das Studienangebot speziell auf diese Gruppe ausrichten, zusätzliche Seminare anbieten und bei der zeitlichen Organisation auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden und ihrer Arbeitgeber Rücksicht nehmen. Sie müssen außerdem gewährleisten, dass sie einerseits dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit, andererseits der Forderung der Betriebe nach Praxisorientierung gerecht werden.

Trotz der hohen Anforderungen bieten duale Studiengänge für alle Beteiligten, für Unternehmen, Hochschulen und Bildungsanbieter sowie nicht zuletzt für die Studierenden, eine Reihe von Vorteilen:

- ▶ Betriebe sichern sich leistungsfähigen und motivierten, sowohl theoretisch wie praktisch qualifizierten Nachwuchs, der mit den Arbeitsabläufen im Unternehmen und der Unternehmenskultur hinreichend vertraut ist. Mit dem Angebot dualer Studiengänge erschließen sie zudem ein Bewerberpotenzial, das ihnen allein mit dem Angebot von Ausbildungsplätzen in anerkannten Ausbildungsberufen verschlossen bleibt.
- ▶ Studierende erhalten für ihre Arbeitsleistungen ein Entgelt, mit dem sie ihren Lebensunterhalt sowie die Kosten des Studiums zumindest teilweise finanzieren können. Außerdem erwerben sie einen Hochschulabschluss, der sie unmittelbar zur Berufsausübung befähigt. Sie haben sehr gute Chancen auf Weiterbeschäftigung und eine betriebliche Karriere. Dies ist offenbar vor allem für Studierende aus Elternhäusern ohne akademischen Hintergrund wichtig (vgl. KRONE 2013, S. 54). Für sie stellt ein duales Studium eine vergleichsweise abgesicherte Möglichkeit für einen Statusaufstieg dar.
- ▶ Für Partner auf der Hochschuleseite bieten duale Studiengänge gute Kontakte zur beruflichen Praxis, die der Profilbildung insgesamt und dem Wissenschaftstransfer zugutekommen. Außerdem erschließen sie dadurch zusätzliche Potenziale von Studierenden. Dies kann vor allem für private Anbieter ein Vorteil im Wettbewerb mit öffentlichen Hochschulen sein.

Die Bewertung dualer Studiengänge durch die Betriebe fällt außerordentlich positiv aus. Nahezu alle der vom BIBB befragten Betriebe äußerten sich als „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ (vgl. GOESER/ISENMANN 2011, S. 16; KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 16). Auch geben rund zwei Drittel der Befragten an, das duale Studium sei „deutlich besser“ oder „besser“ als ein klassisches Studium. Hervorgehoben werden insbesondere die „guten Kenntnisse der betrieblichen Abläufe“, die „Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten“ und die „hohe Eigenmotivation“, die die dual Studierenden nach Ansicht der Unternehmen von ihren Mitbewer-

bern/-innen unterscheiden. Positiv werden das berufspraktische Wissen, die Belastbarkeit, die Leistungsbereitschaft, die Organisationsfähigkeit, die Teamfähigkeit und die Sozialkompetenz hervorgehoben (vgl. KUPFER 2013, S. 27). In diesen Kompetenzdimensionen werden dual Studierende gegenüber klassischen Studienabsolventen/-innen als besser eingeschätzt. Nur bei den theoretischen Kenntnissen besteht kein Kompetenzvorsprung.

Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge haben deshalb auch sehr gute Übernahme- und Karrierechancen. In einer Betriebsbefragung des Bundesinstituts gaben 45,6 Prozent der Unternehmen an, alle dual Studierenden in ihrem Betrieb nach Abschluss des Studiums zu übernehmen (vgl. GOESER/ISENMANN 2011, S. 19). Weitere 27,6 Prozent übernehmen rund drei Viertel der erfolgreich in ihrem Betrieb ausgebildeten dual Studierenden.

Befragungen zeigen – ungeachtet der hohen Belastung – eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Modell der dualen Studiengänge, dem gewählten Betrieb, den dort vermittelten Inhalten und der Betreuung (vgl. KRONE 2013, S. 62). Kritik geübt wird vor allem an dem zuweilen oberflächlichen Wissen, zu geringen Einsatzzeiten in der betrieblichen Praxis und einer mangelnden Integration in die betrieblichen Abläufe.

3 Stellenwert der Berufsbildung

So positiv alle Beteiligten duale Studiengänge auch bewerten und so attraktiv sie für junge Menschen wie auch für Arbeitgeber sind, so sind gleichzeitig etliche Probleme und Herausforderungen zu konstatieren.

Anspruch und Realität der Verzahnung

Die Idee der dualen Studiengänge ist die einer nicht nur organisatorischen, sondern auch curricularen Verzahnung grundsätzlich sehr unterschiedlicher Ausbildungswege. „Das bedeutet einen sehr komplexen Abstimmungsprozess und setzt voraus, dass die beteiligten Akteure zeitliche und inhaltliche Vereinbarungen treffen“ (KRONE 2013, S. 32). Es erfordert entsprechende Abstimmungsmechanismen und Gremien, einen regelmäßigen Austausch sowie eine Verständigung über wechselseitige Aufgaben und Ziele. Generell können unterschiedliche Felder und Ebenen der Zusammenarbeit identifiziert werden:

- ▶ Institutionell kann die Zusammenarbeit durch Kooperationsvereinbarungen oder die Etablierung gemeinsamer Gremien verankert sein.
- ▶ Organisatorisch können Lern- und Arbeitsphasen unterschiedlich miteinander verbunden sein. Das kann unter Umständen so weit gehen, dass die Studienphasen ausgelagert und von Kooperationspartnern übernommen werden („Franchise-Modell“).
- ▶ Sinnvoll ist eine inhaltliche Abstimmung der unterschiedlichen Lernphasen im Studium und in der Arbeitswelt. Dazu müssen Anforderungen formuliert und Schnittstellen vereinbart sein.

- ▶ Auf personeller Ebene erfolgt die Zusammenarbeit regelmäßig durch den Einsatz von Praktikern als Lehrende und Lehrbeauftragte.

Fallstudien, die das BIBB durchgeführt hat, zeigen einen eher geringen Grad der Formalisierung der Kooperationsbeziehungen. Sie beschränken sich zumeist auf konkrete Anlässe (z. B. Studienbeginn, Prüfungen) oder den Einsatz von Experten aus den Unternehmen als Lehrbeauftragte. Formalisierungsgrad und Intensität der Kooperationsbeziehungen scheinen vom Typ des Studiengangs abhängig zu sein. Am ausgeprägtesten sind sie in den ausbildungsintegrierten Studiengängen, am geringsten in den berufsbegleitenden Studiengängen (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 19).

Auch besteht die Dualität meist nur im zeitlichen Nebeneinander von Studium und Beruf, seltener hingegen in einer curricularen Verzahnung. „Beide Lernorte agieren größtenteils autonom und haben über organisatorische Fragen hinaus wenig Kontakt und Austausch“ (KUPFER 2013, S. 28). Es fehlt an wechselseitigem Wissen, es fehlt an Ressourcen für eine kontinuierliche Information und Abstimmung und es fehlt auch an Interesse, sich dieser Kärnerarbeit zu widmen (vgl. HOLTkamp 1996; KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 15). Weder wollen sich die Hochschulen in ihrer Autonomie eingeschränkt sehen, noch lassen sich Arbeitsprozesse immer an didaktischen Anforderungen ausrichten. Entscheidend sind die nicht immer längerfristig planbaren Arbeits- und Geschäftsprozesse. HOLTkamp (1996, S. 12) spricht deshalb von der „integrativen Instanz“ des Studierenden. Auf ihn/sie kommt es letztlich an, wenn es darum geht, die an den verschiedenen Lernorten vermittelten Inhalte und Erfahrungen in eine Handlungskompetenz zu integrieren und zu verdichten.

Sinkende Integration beruflicher Bildungsabschlüsse

Duale Studiengänge wecken begriffliche Assoziationen an das duale System der Berufsausbildung. Tatsächlich stellen ausbildungsintegrierende Studiengänge ein wichtiges, wenngleich nicht das einzige und schon gar nicht das dominierende Modell dar. Ausbildungsintegrierende Studiengänge hatten 2014 nur noch einen Anteil von 39,3 Prozent aller Studiengänge (BIBB 2015, S. 6). Im Jahr 2010 betrug ihr Anteil 54,2 Prozent (BIBB 2014b, S. 27). Anders ausgedrückt: Das Wachstum der dualen Studiengänge hat sich vor allem in den praxisintegrierten Modellen vollzogen.

Unternehmen und Hochschulen begründen dies mit den hohen Anforderungen und den Problemen der zeitlichen Koordination bei ausbildungsintegrierten Studiengängen. In der Tat: Die Integration einer dualen Ausbildung stellt besondere Anforderungen an Lernende, Betriebe und Hochschulen.

- ▶ Sie ergeben sich zum Teil – jedenfalls in einigen Bundesländern – aus der Berufsschulpflicht. Es ist nicht nur die Abwesenheit für in der Regel zwei Tage pro Woche, sondern

auch die Schwierigkeit, angesichts der verkürzten Ausbildung eine Beschulung in Fachklassen zu gewährleisten. Dort wo eine Verpflichtung zum Berufsschulunterricht nicht gegeben ist, werden die Aufgaben der Berufsschule von den dualen Partnern übernommen. Sie agieren dann als „sonstige Bildungseinrichtung“ im Sinne des § 73 Berufsbildungsgesetz. Der WISSENSCHAFTSRAT (2013, S. 30) fordert deshalb, die Studierenden in dualen Studiengängen von der Berufsschulpflicht zu befreien. Vertreter der Berufsbildung sehen dies kritisch, weil dann nicht gewährleistet werden kann, dass die alternativ eingesetzten Partner den Ansprüchen der Berufsbildung gerecht werden.

- ▶ Eine Einengung erfolgt auch durch die Fokussierung auf anerkannte Ausbildungsberufe und den Berufszuschnitt. Unternehmen sind daran gebunden, dass es geeignete (duale) Ausbildungsberufe als fachlichen Anker für die dualen Studiengänge gibt.
- ▶ Der Praxisanteil in dualen Studiengängen ist mit etwa einem Jahr im Allgemeinen geringer als in einer vergleichbaren dualen Berufsausbildung. Folglich lassen sich Anforderungen, die sich aus den Ausbildungsordnungen ergeben, nur bedingt umsetzen. Insbesondere mangelt es den Lernenden im Vergleich mit „normalen“ Auszubildenden an Berufserfahrung. Dies wird von den Unternehmen in Kauf genommen, weil sie die erfolgreichen Absolventen/-innen überwiegend in ein Arbeitsverhältnis übernehmen.
- ▶ Hochschulen wiederum sehen sich vor die Aufgabe gestellt, ein duales Studium so zu organisieren, dass es den Anforderungen an die Wissenschaftlichkeit gerecht wird (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 29). Im Rahmen der Akkreditierung stellt dies ein wichtiges Kriterium dar. Inwieweit sich daraus Restriktionen für die Ausgestaltung dualer Studiengänge ergeben, insbesondere für solche mit einer integrierten Berufsausbildung, kann derzeit nicht verlässlich abgeschätzt werden.
- ▶ Betriebe übernehmen einen Teil der hohen Ausbildungskosten, vor allem bei privaten Hochschulen, indem sie die Studiengebühren übernehmen und/oder den Studierenden eine Vergütung zahlen, mit der die Kosten des Studiums zumindest teilweise refinanziert werden können. Betriebe können den Auszubildenden aber wegen des gesetzlichen Verbots (§ 12 BBiG), die Ausübung der beruflichen Tätigkeit nach dem Ende der Ausbildungszeit zu beschränken bzw. Rückzahlungsvereinbarungen zu schließen, nicht über das Ende des Ausbildungsverhältnisses an das Unternehmen binden. Bei praxisintegrierten Studiengängen hingegen ist dies rechtlich leichter möglich.

Wenn der Anteil der ausbildungsintegrierten Studiengänge weiter sinkt, bedeutet dies für die Mehrzahl der dualen Studiengänge nicht nur eine Abkopplung der dualen Ausbildung, sondern auch der damit verbundenen Ordnungsmittel. Duale Studiengänge würden dann im Wesentlichen nur noch an den Hochschulgesetzen der Länder ausgerichtet. Für die Gestaltung der Praxisphasen würden – außer vertraglichen Abmachungen zwischen Hochschulen und Unternehmen – keine Vorgaben mehr gelten. Ihre Gestaltung wäre weitgehend in das Belieben der Unternehmen gestellt.

So attraktiv dies aus Unternehmenssicht auch scheinen mag, so bedeutet es doch zugleich den Verzicht auf ein wesentliches qualitätssicherndes Element. Eine anerkannte Berufsausbildung als Teil eines dualen Studiums verdeutlicht die Anerkennung und Wertschätzung der beruflichen Qualifikation und nutzt die Vorteile eines durch das BBiG geregelten Auszubildendenverhältnisses. Die in etlichen Modellen vorgesehene Teilnahme der Studierenden an einer Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG kann dieses Manko nicht kompensieren.

Es sind daher rechtliche Möglichkeiten zu prüfen, die dual Studierenden in praxisintegrierten Studiengängen durch einen Mustervertrag – analog dem Auszubildendenvertrag – abzusichern sowie die Rechte und Pflichten der Partner festzulegen. Ebenso wäre zu prüfen, wie die betrieblichen Lern- und Arbeitsphasen – analog der Ausbildungsordnung – auf Mindeststandards (z. B. Vorgabe von Lernzielen, Erarbeitung eines betrieblichen Durchlaufplans, Festlegung von Ansprechpartnern, Qualifizierung des Ausbildungspersonals) verpflichtet werden können. Die Kooperation mit Unternehmen und die Praxisgestaltung sind zwar auch Gegenstand der Akkreditierung von dualen Studiengängen. Dies wird im Rahmen der Akkreditierung im Allgemeinen nur auf Basis schriftlicher Unterlagen, beispielsweise von Kooperationsvereinbarungen oder betrieblichen Durchlaufplänen, formal geprüft werden. Die Vorgabe derartiger Standards kann indessen nicht den Hochschulen oder den Akkreditierungsagenturen überlassen werden.

Kooperation oder Konkurrenz zur Berufsbildung?

Während das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen in den letzten Jahren stagniert oder zurückgeht, expandiert die Zahl der Studierenden in dualen Studiengängen. Die Frage steht deshalb im Raum: Verdrängen die dualen Studiengänge – in welcher Form auch immer – die duale Ausbildung, zumindest partiell bzw. in bestimmten Berufsbereichen?

Eine definitive Antwort kann aufgrund der vorliegenden Befunde noch nicht gegeben werden. Fallstudien des BIBB weisen darauf hin, dass die Betriebe mit dualen Studiengängen eher versuchen, damit eine Alternative zur Rekrutierung von Hochschulabsolventen/-absolventinnen zu entwickeln (vgl. DIETZEN/LEWALDER/WÜNSCHE 2013; GROLLMANN/GEIBEN/WOLFGARTEN 2012). Auf diesem Wege bilden sie qualifizierten Nachwuchs heran und binden ihn an das Unternehmen. Das Engagement für duale Studiengänge hätte somit keinen oder nur einen geringen Einfluss auf das Ausbildungsengagement. Umgekehrt hätten sich auch dual Studierende eher für ein anderes Studium und nicht für eine duale Ausbildung entschieden (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 85). Das sind aber nur Momentaufnahmen. Wie sich dies in Zukunft angesichts einer wachsenden Zahl von Studienberechtigten und eines rückläufigen Angebots an betrieblichen Auszubildendenverträgen entwickeln wird, ist offen.

Duale Studiengänge stellen eine qualitative Bereicherung und Ergänzung des Bildungsangebots dar. Aufgrund der Studierendenzahlen sind sie keine wirkliche Konkurrenz zum „traditionellen“ Studium. Sie erweisen sich aber als eine Konkurrenz für die Fortbildung, ge-

nauer die anerkannten Fortbildungsabschlüsse. Obwohl sowohl Bachelorabschlüsse als auch zahlreiche Fortbildungsabschlüsse auf dem Niveau 6 des DQR eingeordnet worden sind (vgl. HAUPTAUSSCHUSS 2013), hat der Bachelorabschluss bei jungen Leuten und vermutlich auch bei Arbeitgebern ein besseres Image als die Abschlüsse von Fachkaufleuten, Fachwirten, Technikern und Meistern. Es ist deshalb zu erwarten, dass das Wachstum der dualen Studiengänge auf Kosten der Fortbildungsabschlüsse gehen wird bzw. bereits gegangen ist. Zum einen entfallen Aufstiegspositionen für beruflich Qualifizierte durch die zunehmende Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Zum anderen wird den beruflichen Bildungsgängen durch die steigenden Übertritte in ein Studium die Basis für eine Rekrutierung qualifizierter Nachwuchskräfte entzogen.

Der WISSENSCHAFTSRAT (2014, S. 96) regt in seiner aktuellen Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung an, Teile der Fortbildung und eines Studiums wechselseitig anrechenbar zu machen. Denkbar wäre es zum Beispiel, Qualifikationen aus der beruflichen Bildung in Studiengänge wie auch umgekehrt Teile eines Studiums in Fortbildungskonzepte zu integrieren. In Ansätzen geschieht dies bereits: Beispielsweise integrieren Hochschulen Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung. Umgekehrt bieten Hochschulen Zertifikatskurse an, die Teile eines Fortbildungskonzepts sein könnten. Hier gibt es indessen noch ein breites Feld für Erprobungen, Initiativen und Modellversuche.

Das BIBB erprobt im Rahmen des Projektes „DQR-Bridge 5“ die Möglichkeiten einer gemeinsamen Entwicklung von Lerneinheiten in den Bereichen Kfz-Mechatronik und IT (vgl. HEMKES/WILBERT/ZINKE 2015). In Kooperation von beruflichen Bildungsträgern, Kammerorganisationen und Hochschulen werden mit wissenschaftlicher Begleitung curricular verzahnte Bildungsangebote entwickelt, die für beide Bildungsbereiche gültig sind. Das Projekt konzentriert sich auf Lerneinheiten, die dem Niveau 5, also der ersten Fortbildungsstufe, zugeordnet sind. Gekoppelt werden soll das Bildungsangebot mit einer begleitenden Beratung der Lernenden.

4 Weiterentwicklung dualer Studiengänge

Qualitätsentwicklung

Duale Studiengänge verfolgen ein anspruchsvolles Ziel: Sie müssen sowohl Ansprüchen der Wissenschaft wie auch der Unternehmenspraxis gerecht werden. Der WISSENSCHAFTSRAT hat in seiner Stellungnahme verschiedene Empfehlungen zur Qualitätssicherung erarbeitet, deren Umsetzung für die Betriebe und damit auch für die berufliche Bildung bedeutsame Konsequenzen mit sich bringen würde.

Die Vielfalt der dualen Studienmodelle macht es für Interessenten nicht leicht, sich zu orientieren und eine begründete Entscheidung zu fällen. Auch ist die Qualität der Angebote durchaus unterschiedlich. Kritisch sind insbesondere Studiengänge zu sehen, bei denen Bil-

dungsanbieter nach Art eines Franchise-Systems eingebunden sind. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit eine verlässliche Qualitätssicherung gewährleistet ist. Auch macht es einen Unterschied, ob die dualen Partner der Unternehmen den Status von beruflichen Schulen im Sekundarbereich II haben, Weiterbildungseinrichtungen sind oder nach Hochschulrecht zugelassen und die Studiengänge akkreditiert sind. Der WISSENSCHAFTSRAT fordert daher zu Recht eine Differenzierung zwischen eigentlichen Studiengängen mit einem wissenschaftlichen Profil und dualen Bildungsgängen in anderer Form (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 94).

Um den Ansprüchen an ein wissenschaftliches Studium zu genügen, müsse die Wissenschaftlichkeit nach Einschätzung des WISSENSCHAFTSRATES nicht nur gewahrt, sondern eher noch verstärkt werden (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 29; WISSENSCHAFTSRAT 2014, S. 96). Das Studium am hochschulischen Lernort müsse einen zeitlichen Mindestumfang von 50 Prozent haben. Entscheidend ist außerdem, dass die beiden Lernorte inhaltlich und/oder organisatorisch miteinander verzahnt und die Praxisphasen lernorientiert gestaltet bzw. entsprechende Unterstützungssysteme in den Betrieben vorhanden sind. Dabei müsse die Verantwortung für die Qualitätssicherung – so der WISSENSCHAFTSRAT (2013, S. 26) – bei der gradverleihenden Hochschule bzw. Berufsakademie liegen. Auch müsse im Akkreditierungsverfahren die Qualität des Lernortes Betrieb mit gesichert werden.

So wichtig die Qualitätssicherung auch ist, so würde dies de facto eine Unterordnung des betrieblichen Lernens unter die Maximen der Wissenschaft bedeuten. Anforderungen der beruflichen Praxis müssen aber – wenn das duale Prinzip ernst genommen wird – gleichberechtigt berücksichtigt werden. Dazu gibt es in der Berufsbildung bewährte Prinzipien und Verfahren. Es wäre deshalb eine Aufgabe der im Hauptausschuss vertretenen Akteure der beruflichen Praxis, Anforderungen an die Gestaltung der Praxisphase zu erarbeiten.

Eine wichtige qualitätssichernde Funktion kommt der Auswahl der Studierenden zu. Sie wird in den Betrieben aufgrund aufwendiger eignungsdiagnostischer Verfahren durchgeführt. Neben guten schulischen Leistungen spielen dabei personale und soziale Kompetenzen eine zentrale Rolle. Der WISSENSCHAFTSRAT fordert demgegenüber, „die Letztentscheidung unter Berücksichtigung der üblichen Hochschulzugangsvoraussetzungen und der vorhandenen Studienkapazitäten muss der Hochschule obliegen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 27). Diese Forderung kollidiert mit der vorherrschenden Praxis, wonach die entscheidende Zugangshürde das betriebliche Auswahlverfahren darstellt. Die betrieblichen Verfahren haben sich bislang jedoch als erfolgreich erwiesen, wenn es galt qualifizierte und motivierte Bewerber/-innen zu identifizieren. Darauf deuten Befunde über geringe Abbrecherquoten in dualen Studiengängen hin (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 36). Allenfalls wäre in Zukunft an gemeinsame Auswahlverfahren und -gremien zu denken, um dem Anspruch der Hochschulen zu genügen.

Duale Studiengänge müssen – wie andere Studiengänge auch – ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen. Der Datenbank AusbildungPlus zufolge hatten zum April 2013 627 von 1.014 Studiengängen ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen (BIBB 2014b, S. 33). Zum

Rest liegen keine Angaben vor. Das kann zum einen bedeuten, dass die Anbieter keinen Hochschulstatus besitzen und demgemäß auch nicht akkreditiert werden müssen. Es kann aber auch heißen, dass sie zu dieser Frage keine Angaben gemacht haben. Neuere Daten dazu wurden noch nicht veröffentlicht.

Es ist wenig bekannt über den Ablauf des Akkreditierungsverfahrens bei dualen Studiengängen, die Anforderungen an die dualen Partner der Hochschulen, die Anerkennung von Studienleistungen und deren Anrechnung in Form von ECTS-Punkten, die erteilten Auflagen bzw. aufgetretene Schwierigkeiten bei der Akkreditierung (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2010). Eine Auswertung der hier gemachten Erfahrungen wäre ein lohnendes Thema für die nähere Zukunft.

Durchlässigkeit zum Masterstudium

Die dualen Studiengänge im Bereich der Erstausbildung schließen durchweg mit einem Bachelor ab. Bei den weiterbildenden Studiengängen können auch Masterabschlüsse erworben werden. Der Anteil liegt hier bei immerhin rund 43 Prozent (BIBB 2014(b), S. 38).

In dem Maße, in dem Studierende einen Bachelorabschluss erwerben und am Arbeitsmarkt mit Masterabsolventen konkurrieren, erwächst das Interesse, ein Masterstudium anzuschließen – möglichst wiederum in einer dualen Form. Unternehmen haben in der Vergangenheit zurückhaltend auf dieses Interesse reagiert (vgl. KRONE 2013, S. 61). Sie sind eher daran interessiert, die Absolventen und Absolventinnen nach dem ersten berufsorientierten Hochschulabschluss im Unternehmen einzusetzen. Für die beruflichen Aufgaben ist ein weiterer Abschluss meist nicht erforderlich. Hinzu kommt: Die eher wissenschaftsorientierten Masterstudiengänge, namentlich der Universitäten, kollidieren mit dem betrieblichen Interesse an Praxisorientierung. Für Absolventen und Absolventinnen eines dualen Bachelorstudiums sind unter Umständen Brückenkurse notwendig, um den Anforderungen zu genügen (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 110).

Immerhin gibt es aber bereits ein breites Angebot an berufsbegleitenden Masterstudiengängen an Fachhochschulen, die hier genutzt werden könnten. Es mangelt aber noch an der betrieblichen Unterstützung, sodass Interessierte diese Angebote meist auf eigene Initiative wahrnehmen.

Internationalisierung

Bildungspolitisch ist intendiert, dass mittelfristig die Hälfte eines Studierendenjahrgangs studienbezogene Auslandserfahrungen sammeln kann und ein Fünftel für mindestens ein Semester im Ausland studiert hat (vgl. BMBF 2012). Bislang liegt die Mobilitätsquote, das heißt der Anteil der Studierenden, die in irgendeiner Form Auslandserfahrungen sammeln – ob in Form eines Auslandssemesters, eines Auslandspraktikums oder eines Sprachkurses im Ausland –, bei rund 30 Prozent (vgl. BMBF 2013, S. 158).

Zahlen für duale Studiengänge liegen nicht vor. Es ist aber davon auszugehen, dass die Werte deutlich unter denen „traditioneller“ Studiengänge liegen (DAAD/STIFTERVERBAND 2014, S. 15). Angesichts der Anforderungen der Unternehmen erscheint eine stärkere Internationalisierung der dualen Studiengänge nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig. In diesem Sinne haben sich HRK und BDA in einer gemeinsamen Erklärung ausgesprochen (vgl. HRK/BDA 2000). Aufgrund der Organisation wie auch der zeitlichen Dichte dualer Studiengänge ist es allerdings schwierig, Auslandssemester oder ausländische Praxisphasen zu integrieren. Dazu bedarf es entsprechender Kooperationen mit ausländischen Hochschuleinrichtungen und/oder Partnerunternehmen oder Niederlassungen im Ausland. Gegebenenfalls sollte auch eine Verlängerung des Studiums in Betracht gezogen werden (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 30).

Neue Perspektiven für eine Internationalisierung ergeben sich unter Umständen aufgrund des zunehmenden Interesses im Ausland an dualen Modellen. Duale Studiengänge bieten eine Möglichkeit, das Ansehen der Berufsausbildung zu steigern. Zugleich eröffnen sie einen unmittelbaren Arbeitsmarktzugang für Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Erste Kooperationen, in denen duale Modelle erprobt werden, zeichnen sich ab. In Großbritannien zum Beispiel wurde die Möglichkeit geschaffen, dass Lehrlinge zusätzlich zur betrieblichen Ausbildung einen Bachelor- oder Masterabschluss erwerben. Diese sogenannten „Degree Apprenticeships“ gibt es inzwischen für neun industrielle Berufsfelder (vgl. GOVERNMENT 2015). Interesse und Potenziale gibt es aber auch in weiteren Ländern.

5 Forschungsdesiderate

Die Analyse des Erkenntnisstands zu dualen Studiengängen hat zum einen Handlungsbedarf für die Politik deutlich werden lassen. Kern dessen ist eine stärkere Systematisierung und Strukturierung dieses wachsenden Bildungssegments. Dies gilt vor allem für die Ausgestaltung der Praxisphasen, die Rechtsstellung der Lernenden, aber auch die Vernetzung der Lern- und Arbeitsphasen. Forschung kann hierfür wichtige Grundlagen bereitstellen. Forschungsfragen ergeben sich insbesondere auf folgenden Gebieten:

- ▶ Worin unterscheiden sich duale von nicht dualen Studiengängen?
- ▶ Wie können die unterschiedlichen Ansprüche an die Wissenschaftlichkeit des Studiums auf der einen Seite, die Ausrichtung auf die berufliche Handlungsfähigkeit auf der anderen Seite miteinander vereinbart werden?
- ▶ Wie können die Lern- und Arbeitsphasen besser curricular und organisatorisch verzahnt werden?
- ▶ Welche qualitativen Anforderungen sind an die Gestaltung der Praxisphasen und die Betreuung der Lernenden zu stellen?
- ▶ Inwiefern wird sowohl die Wissenschaftlichkeit des Studiums als auch die Handlungsorientierung in den Praxisphasen gewährleistet?

- ▶ Welche Rolle spielen die Akkreditierung und die Berufsschulpflicht bei der Entscheidung über die Ausgestaltung der dualen Studiengänge?
- ▶ Wie verlaufen die Karrierewege von Absolventen und Absolventinnen dualer Studiengänge, vor allem im Vergleich zu Absolventen und Absolventinnen mit Fortbildungsabschlüssen oder anderen akademischen Abschlüssen?
- ▶ Gibt es international vergleichbare Ansätze für duale Studiengänge und worin unterscheiden sie sich von den deutschen Modellen?

Neben allgemeinen und grundlagenorientierten Forschungsansätzen wären vor allem anwendungs- und entwicklungsorientierte Projekte im Sinn einer Begleitforschung nutzbringend.

Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT: Handreichungen der AG „Studiengänge mit besonderem Profilspruch“. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010, Drs. AR 95/2010 – URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (Zugriff: 28.04.2015)
- BAETHGE, Martin u. a.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3/2014
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Institut für Hochschulforschung. Bonn 2013 – URL: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf (Zugriff: 21.10.2014)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Berlin/Bonn 2012
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Zugriff: 25.07.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn 2014 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf (Zugriff: 23.07.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2014. Bonn 2015 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf (Zugriff: 12.03.2015)
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA. Bonn 2014 – URL: <https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/dokmat-band-77.pdf> (Zugriff: 07.07.2015)

- DIETZEN, Agnes; LEWALDER, Anna Christin; WÜNSCHE, Tom: Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld 2013, S. 85–105
- GOESER, Jochen; ISENMANN, Martin: AusbildungPlus. Betriebsumfrage 2011. Bonn 2011 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/Auswertung_Betriebsumfrage2011.pdf (Zugriff: 04.08.2014)
- GOVERNMENT rolls-out flagship Degree Apprenticeships. Press release, 12 march 2015 – URL: <https://www.gov.uk/government/news/government-rolls-out-flagship-degree-apprenticeships> (Zugriff: 06.07.2015)
- GROLLMANN, Philipp; GEIBEN, Marthe; WOLFGARTEN, Tobias: Betriebliche Rekrutierung und Karriereentwicklung von Berufsanfängern als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen: Abschlussbericht zu Forschungsprojekt 1.5.302. Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_15302.pdf (Zugriff: 24.01.2013)
- HAUPTAUSSCHUSS des Bundesinstituts für Berufsbildung: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Formulierung des Hinweises zur Ausweisung des DQR-Niveaus auf Zeugnissen. Bonn 08.10.2013 – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA157.pdf> (Zugriff: 06.07.2015)
- HRK/BDA: Gemeinsame Erklärung zum Dualen Hochschulstudium. Hochschulrektorenkonferenz und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände vom 20.3.2000 – URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/gemeinsame-erklarung-zum-dualen-hochschulstudium/> (Zugriff: 12.05.2015)
- HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; ZINKE, Gert: Brücken zwischen Hochschule und Berufsbildung durch bereichsübergreifende Bildungsgänge (aus)bauen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 3, S. 35–39
- HOLTKAMP, Rolf: Duale Studienangebote an Fachhochschulen. Hannover 1996
- KLEIN, Helmut E.: Abiturientenausbildung der Wirtschaft – Die praxisnahe Alternative zur Hochschule. Köln 2003
- KRONE, Sirikit: Duale Studiengänge. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen. Schlussbericht zum Projekt. Duisburg 2013
- KUPFER, Franziska: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 4, S. 25–29
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 152. Bonn 2014 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7368> (Zugriff: 04.08.2014)
- LACHMANN, Rolf; SAILMANN, Gerald: Das duale Studium braucht klare Mindeststandards. In: IAB-Forum (2014) 2, S. 82–90
- TIEMANN, Michael: Wissensintensive Berufe. Empirische Forschungsarbeit. Wissenschaftliches Diskussionspapier Nr. 114. Bonn 2009

- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, Drs. 3818-14. Darmstadt 2014 – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Zugriff: 22.01.2015)
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Drs. 3479-13, Mainz 2013 – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Zugriff: 22.01.2015)
- WOLTER, Andrä u. a. (Hrsg.): Potenziale des dualen Studiums in den Mint-Fächern. Eine empirische Untersuchung. Acatech Studie, Dezember 2014 – URL: http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_Duales_Studium_WEB.pdf (Zugriff: 30.01.2015)

Andrä Wolter

► Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten

Duale Studiengänge haben sich, zum Teil unter anderen Bezeichnungen, seit ihrer erstmaligen Einführung in den 1970er Jahren immer weiter ausgebreitet, insbesondere in den letzten zehn Jahren. Auch die Studierendenzahlen sind deutlich angestiegen. Duale Studiengänge gelten als ein Erfolgsmodell der Studienreform, weil sie versprechen, eines der „klassischen“ Probleme des Studiums, den unzureichenden Praxisbezug, einer Lösung entgegenzuführen. Mit ihrer Ausbreitung geht auch eine Diversifizierung der Formate einher, in denen duale Studiengänge angeboten werden. Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen zur Rekrutierung und Zusammensetzung dual Studierender vor, zu ihrer Studienmotivation und Bildungsherkunft sowie zu den Stärken und Schwächen dualer Studiengänge aus Sicht der Studierenden. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen nicht uneingeschränkt die Hypothese einer positiven Leistungsauswahl unter den dual Studierenden. Sie zeigen aber eine höhere soziale Durchlässigkeit dualer Studiengänge. Zu den Motiven, einen dualen Studiengang zu wählen, zählen neben dem Praxisbezug des Studiums vor allem die guten Karrierechancen nach Studienabschluss und das eigene Einkommen, über das dual Studierende in der Regel verfügen. Abschließend ordnet der Beitrag das Thema in die aktuelle „Akademisierungsdebatte“ in Deutschland ein.

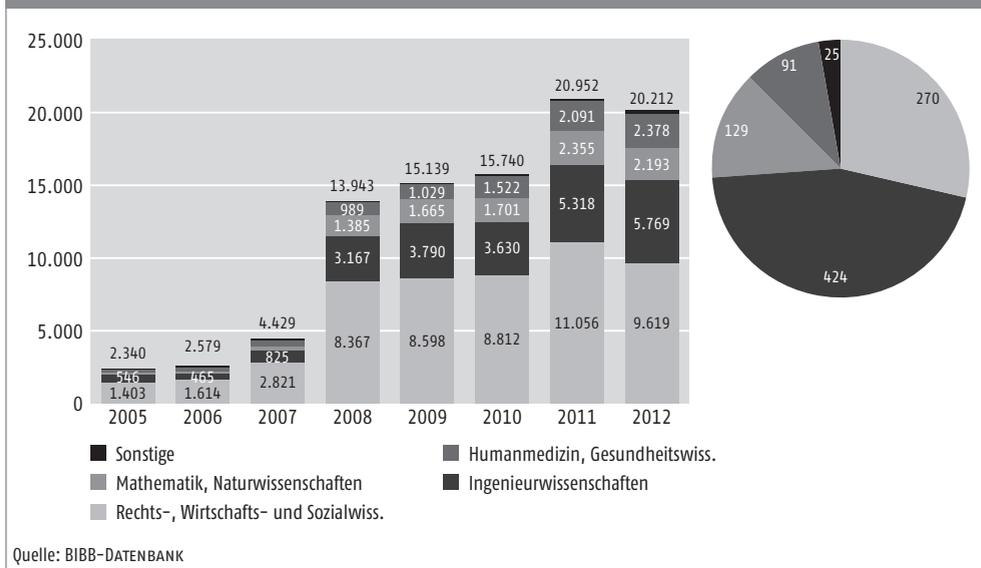
1 Duales Studium im Aufwind

Duale Studiengänge haben in Deutschland bereits eine längere Tradition, zunächst außerhalb des Hochschulsystems. Vorangegangen ist hier seit den frühen 1970er Jahren zunächst das Land Baden-Württemberg, das duale Studiengänge in einer eigens errichteten Institution, der Berufsakademie (1974 gegründet), mit zahlreichen Standorten über das Land aufbaute. Die damalige Motivkonstellation für die Etablierung der Berufsakademie wirkt eigen-tümlich aktuell: Das starke Wachstum der Abiturientenzahlen in den 1960er Jahren führte zu der Überlegung, alternative Ausbildungsoptionen für Studienberechtigte zur Entlastung der Hochschule und Stärkung der beruflichen Bildung zu schaffen. Und diese neuen Ausbildungsangebote sollten zugleich dem spezifischen Qualifikationsbedarf der Unternehmen durch eine enge Kooperation der beiden Lernorte Arbeitsplatz/Betrieb und Studienakademie

entsprechen und damit das traditionelle Problem der Praxisnähe akademischer Ausbildung entschärfen. Beide damals maßgeblichen Motive – die hohe Studiennachfrage aufgrund der Expansion der Studienberechtigtenzahlen und das ewig junge Problem des Praxisbezuges des Studiums, heute oft unter dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit subsumiert – stellen sich gegenwärtig in ähnlicher, teilweise sogar deutlich verschärfter Form.

Die Grundidee dieses neuen Ausbildungsmodells bestand (und besteht) darin, dass duale Studiengänge zwei Lernorte verknüpfen, den Lernort Akademie oder Hochschule mit dem Lernort Unternehmen (oder einer anderen Einrichtung, z. B. im Bereich des Gesundheitswesens). Seit den 1980er Jahren fand dieses Ausbildungsmodell dann vermehrt Eingang in die Fachhochschulen, zum Teil unter anderen Bezeichnungen wie Studium im Praxisverbund, Studium mit vertiefter Praxis, Verbundstudium oder kooperative Studiengänge. Nach der Wiedervereinigung wurde das Berufsakademiekonzept in einigen der neuen Länder eingeführt – u. a. in Sachsen – und breitete sich auch in Westdeutschland weiter aus, nunmehr auch in Form privater Einrichtungen. In einigen Ländern wurden die Berufsakademien in den letzten Jahren entweder in Fachhochschulen integriert oder – wie in Baden-Württemberg – in eine duale Hochschule umgewandelt; auch Bayern errichtete eine Hochschule Dual als Verbund.

Abbildung 1: Entwicklung der Zahl der dualen Studienanfänger/-innen, 2005 bis 2012 und der Zahl dualer Studiengänge 2014



In der öffentlichen Aufmerksamkeit wurde das Thema Studienreform in den letzten 15 Jahren vor allem mit den Maßnahmen verbunden, die Teil des Bologna-Prozesses waren. Im Windschatten von Bologna entwickelte sich, davon im Übrigen weitgehend unabhängig, das Modell des du-

alen Studiums zu einem weithin als Erfolgsmodell angesehenen Studienkonzept, das eines der traditionellen Strukturprobleme des Hochschulstudiums in Deutschland zu lösen verspricht: die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis – besser ausgedrückt: zwischen akademischem Wissen und akademischen Kompetenzen einerseits und praktischen Arbeitsplatzanforderungen andererseits. Zusammen mit der recht hohen Attraktivität solcher Ausbildungsangebote unter Studieninteressierten führte das in den letzten Jahren zu einer raschen Ausbreitung dualer Studiengänge vor allem im Bereich der Fachhochschulen. An den Universitäten sind solche Angebote immer noch sehr selten. Neben Hochschulen bieten nach wie vor auch Berufsakademien (wie z. B. im Freistaat Sachsen) und andere Akademien duale Studiengänge an.

Abbildung 1 zeigt das starke Wachstum der Zahl der Studienanfänger/-innen in dualen Studiengängen in den letzten Jahren für Deutschland insgesamt. Allerdings verläuft die Entwicklung zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Neben Baden-Württemberg mit dem höchsten Anteil dual Studierender (ca. 10%) stehen Länder mit einem verschwindend geringen Anteil (z. B. Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern). Alles in allem bildet dieses Format, statistisch gesehen, eher ein Randelement im deutschen Hochschulsystem, da insgesamt nur etwa drei bis vier Prozent aller Studierenden hier immatrikuliert sind. Etwa die Hälfte von ihnen studiert an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, die mit Abstand größter Anbieter ist. Ein weiteres Viertel ist an privaten Hochschulen eingeschrieben (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 122 f.). Inzwischen wird etwa ein Viertel aller Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen als duales Studium angeboten. Alles in allem ist das duale Studium zurzeit aber noch eher von qualitativer als von quantitativer Bedeutung. Duale Studiengänge konzentrieren sich nicht nur ganz überwiegend auf den nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems, sondern auch auf wenige Fachrichtungen, mit einer Vielzahl von Spezialisierungsrichtungen primär auf betriebs- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, daneben Informatik und in den letzten Jahren vermehrt Gesundheits- und Pflegewissenschaften sowie den frühpädagogischen Bereich.

2 Diversifizierung der Studienformate

Auch der Begriff des dualen Studiums erfährt inzwischen eine „inflationäre“ Ausbreitung, z. B. sogar für traditionelle FH-Studienformate (Praxissemester oder vertiefte Praxisphasen), für Franchise-Modelle oder für berufsbegleitende Studienmodelle. Duales Studium ist inzwischen zu einer Begriffsfolie für ganz unterschiedliche Studienformate geworden. Unter dieser Bezeichnung findet eine Proliferation unterschiedlicher Studiengangtypen statt, die sich nicht nur nach der Art und zeitlichen Verknüpfung zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Arbeitsplatz, sondern auch nach Art der curricularen Normierung, des Theorie-Praxis-Transfers und der Qualitätssicherung erheblich voneinander unterscheiden.

So zeigt eine aktuelle Bestandsaufnahme, dass unter dem Signum „duales Studium“ inzwischen häufig zeitlich parallele, wenig formalisierte Studienangebote ohne curriculare

Verknüpfung der Lernorte laufen, bei denen die einzelnen Studienkomponenten gar nicht systematisch miteinander verbunden sind (vgl. Kupfer u. a. 2014) – bis hin zu Franchisemodellen, bei denen der Lehrbetrieb mehr oder weniger komplett ausgelagert wird und die Hochschule nur noch für die Abschlüsse (und die Qualitätssicherung) zuständig ist. Nach einer umfangreichen Sondierung der Vielfalt dualer Studiengänge hat der WISSENSCHAFTSRAT (2013) (WR)¹ daher eine Typologie dualer Studiengänge vorgeschlagen, die zum einen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen nach Art der Verknüpfung zwischen den Lernorten unterscheidet (vgl. Abb. 2). Diese Typologie könnte aus hochschulpolitischer Perspektive etwas mehr Systematik und Differenzierung in die Pluralität dualer Studienangebote bringen, läuft aber den Marketinginteressen vieler Einrichtungen zuwider, die Marke „Duales Studium“ für die Platzierung ihrer Studienangebote zu nutzen.

Abbildung 2: Typologie des Wissenschaftsrates für duale Studienangebote

| | Lernorte miteinander curricular und organisatorisch verzahnt (Typen des dualen Studiums) | Lernorte parallel |
|-----------------------|---|---|
| Erstausbildung | | |
| Mit Berufsausbildung | Ausbildungsintegrierend | Ausbildungsbegleitend |
| Mit Praxisanteilen | Praxisintegrierend (gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner) | Praxisbegleitend (mit obligatorischen Praktika in Unternehmen) |
| Weiterbildung | | |
| Mit Berufstätigkeit | Berufsintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen) | Berufsbegleitend/ berufsintegrierend (ohne gestalteten Bezugsrahmen) |
| Mit Praxisanteilen | Praxisintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen) | Praxisbegleitend (mit Praktika oder praktischen Anteilen, ohne gestalteten Bezugsrahmen) |

Quelle: WISSENSCHAFTSRAT 2013: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums, Drs. 3479-13, S. 9

Im engeren Sinne sind duale Studiengänge nach der Empfehlung des WR nur dann solche, wenn sie zwei Kriterien erfüllen: Sie bieten (1) ein wissenschaftliches Studium an, und (2) sie verknüpfen systematisch (d. h. curricular) die beiden Lernorte Hochschule und Arbeitsplatz miteinander. Außerdem sollte zwischen dualen Studiengängen in der akademischen Erstausbildung und solchen in der Weiterbildung unterschieden werden. In der Erstausbildung zählen dazu die ausbildungsintegrierenden Formate, die zwei Abschlüsse (einen Hochschulab-

1 Der Autor war Mitglied der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates, die dieses Positionspapier vorbereitet hat.

schluss, in der Regel den Bachelor, und einen Kammer- oder anderen Abschluss) vorsehen, und die praxisintegrierenden Konzepte, die zwar „nur“ einen Studienabschluss vermitteln, aber auf der Basis vertiefter Praxisphasen. Beide Varianten setzen die Immatrikulation in einen Studiengang an der jeweiligen Hochschule und einen Vertrag (Ausbildungs- oder Praktikantenvertrag o. Ä.) mit einem Unternehmen voraus.

Im Bereich der Weiterbildung gehören das berufs- und praxisintegrierende Studium zu diesen Angeboten. Studienmodelle, die lediglich eine zeitliche Parallelität von Studium und Arbeit ohne curriculare oder sonstige Abstimmung erlauben und den Modus der Verknüpfung im Wesentlichen dem einzelnen Studierenden überlassen, wie z. B. ausbildungs- und berufsbegleitende Studienmodelle, sollten daher nicht als duale Studiengänge bezeichnet werden. Über die Bedeutsamkeit solcher Konzepte ist damit nichts ausgesagt. So gelten berufsbegleitende Studienangebote weithin als ein zentrales Format zur Öffnung der Hochschule für Berufstätige (vgl. WOLTER u. a. 2014(a)). Inzwischen mehren sich auch duale Masterstudiengänge. Hier ist die Unterscheidung zu berufsbegleitenden MA-Studiengängen oft fließend. Das Etikett „dual“ sollten nur solche weiterbildenden MA-Studienangebote tragen, welche die berufliche Praxis, das Lernen am Arbeitsplatz als Teil des Studiums in das Curriculum einbinden und einen inhaltlichen Bezug herstellen.

Nach einer vom Hochschul-Informationssystem (HIS) (jetzt Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, DZHW) 2011 veröffentlichten Bestandsaufnahme entfiel unter den dort erfassten dualen Bachelorstudiengängen die Mehrzahl – etwa die Hälfte – auf den praxisintegrierenden Typ, gut ein Drittel auf den ausbildungsintegrierenden Typ, und ca. 15 Prozent wurden in beiden Varianten angeboten (MINKS/NETZ/VÖLK 2011). Insgesamt kann eine Zunahme bzw. Dominanz des praxisintegrierenden Typs beobachtet werden – unter anderem aufgrund der Anforderungs- und Belastungskumulation, die beim ausbildungsintegrierenden Typ durch die Einbettung in zwei unterschiedliche Prüfungsreglements, das der Hochschule und das der beruflichen Bildung, entsteht und hier oft nicht nur zwei, sondern mit der Berufsschule sogar drei Lernorte verknüpft werden. Im Übrigen konzentriert sich die Duale Hochschule Baden-Württemberg, der größte Anbieter in diesem Bereich, auf den praxisintegrierenden Typ.

3 Erosion traditioneller Grenzziehungen?

Das duale Studium als „Hybridform“ (GRAF 2013) zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist ein Beispiel dafür, neue (streng genommen nicht mehr ganz neue) Ausbildungsformate jenseits der herkömmlichen institutionellen Segmentierung dieser beiden Sektoren zu etablieren. Damit wird nicht nur, wenngleich in einem bislang noch schmalen Umfang, eine in Deutschland bildungsgeschichtlich und bildungstheoretisch tief verwurzelte Scheidelinie zwischen zwei Ausbildungssystemen – von Martin BAETHGE (2007) als „Bildungsschisma“ bezeichnet – überwunden, die aus strikt voneinander getrennten Institutionen mit unterschiedlichen (Vor-)Bildungswegen, Ausbildungsstrukturen und Steuerungsregimes bestehen. Die

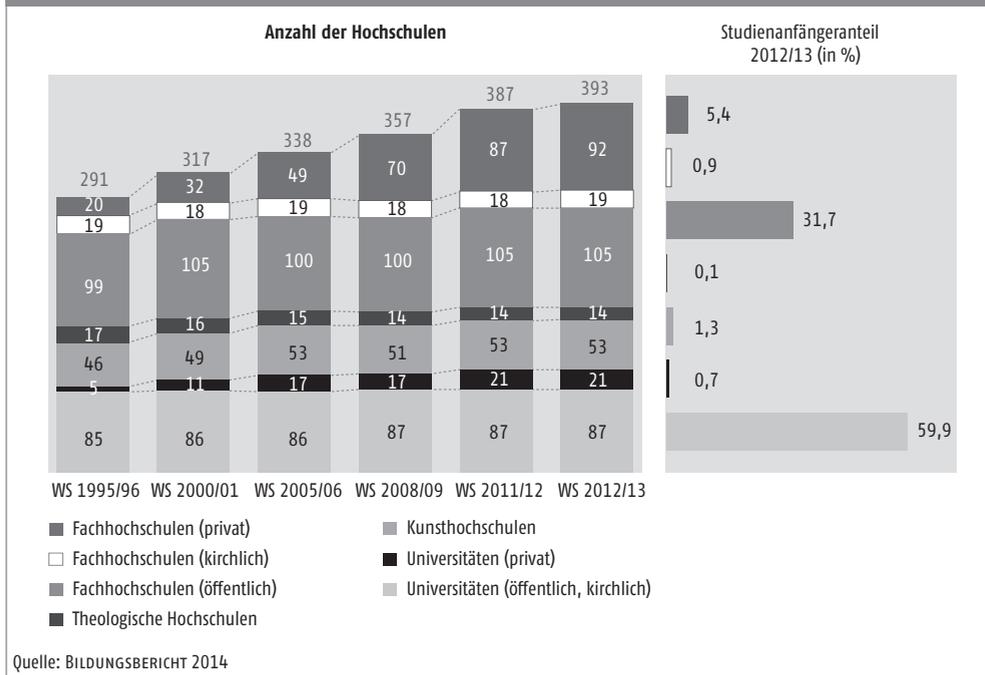
Ausbreitung solcher hybriden Studienformate ist darüber hinaus Teil eines breiteren Strukturwandels in unserem Bildungssystem, mit dem sich historisch etablierte Differenzierungslinien sowohl im Bildungsverhalten der (jungen) Bevölkerung wie in den Bildungsinstitutionen und -angeboten tendenziell auflösen oder, vorsichtiger formuliert, aufzulösen beginnen. Hier lassen sich über die starke Zunahme in der Zahl dualer Studiengänge (und ihrer Studierendenzahlen) hinaus mehrere Prozesse beobachten:

- ▶ der in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und in den Medien mit hoher Aufmerksamkeit wahrgenommene Wandel in der Bildungsbeteiligung der jungen Bevölkerung, der sich schlagwortartig als „shift from vocational training to higher education“ beschreiben lässt (BAETHGE/WOLTER 2015; siehe dazu Abschnitt 6),
- ▶ die trotz hoher Nachfrage nach Hochschulbildung anhaltend hohe Nachfrage von Studienberechtigten nach Angeboten der beruflichen Bildung – so haben in den letzten Jahren etwa ein Viertel der Studienberechtigten nach dem Schulabschluss einen beruflichen Bildungsweg eingeschlagen, das entspricht etwa 17 Prozent aller Neuzugänge in der beruflichen Bildung mit einer starken Konzentration auf bestimmte Ausbildungsberufe (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014),
- ▶ erweiterte Formen des Zugangs für Berufstätige (ohne schulisch erworbene Studienberechtigung), die in den letzten Jahren neben dem traditionellen Haupttyp des Zugangs zur Hochschule über eine schulisch vermittelte Studienberechtigung eingerichtet wurden und die primär der Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende (als Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung) dienen,
- ▶ eine deutliche Ausweitung flexibler Studienangebote – flexibel im Blick auf Zeit und Präsenz –, etwa berufsbegleitender Studiengänge oder von Fernstudienangeboten; zur Ausweitung insbesondere berufsbegleitender Angebote, oft mit Anrechnungsverfahren beruflich erworbener Kompetenzen auf die Studienanforderungen verbunden, haben u. a. auch bildungspolitische Programme wie der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beigetragen (vgl. WOLTER u. a. 2014(a)),
- ▶ ein starker Zuwachs privater Hochschulen, insbesondere Fachhochschulen, oder kooperativer Institute mit „passgenauen“ Angeboten (für Unternehmen), von denen sich viele auf duale Studiengänge kaprizieren; zurzeit ist der private Sektor, insbesondere bei den Fachhochschulen, der einzige Sektor innerhalb des deutschen Hochschulsystems, der noch anwächst (vgl. Abbildung 3); private Hochschulen kooperieren oft besonders eng mit Unternehmen, gerade in Form dualer Studiengänge,
- ▶ das neue Interesse an Studienabbrechern/-innen und an der Entwicklung spezieller Ausbildungsangebote und Anrechnungsoptionen für Abbrecher/-innen.

Diese Entwicklungen im Grenzfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung haben zur Folge, dass nicht nur an den Rändern des Hochschulsystems in den letzten Jahren neue hybride und flexible Angebotsformen entstanden sind, sondern auch eine höhere Anzahl von Auszubilden-

den und Studierenden mit „bunten“ Bildungs- und Berufsbiografien zu registrieren ist. Dennoch dominieren im Hochschulbereich immer noch der herkömmliche „Königsweg“ des Hochschulzuges über eine schulische Studienberechtigung und das übliche Vollzeit- und Präsenzstudium zumindest an den staatlichen Hochschulen. Aber es ist – bildungshistorisch gesehen – schon eine bemerkenswerte Entwicklung, dass die historisch gewachsenen strukturellen Grenzziehungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung langsam an Bedeutung verlieren.

Abbildung 3: Institutionelle Struktur des deutschen Hochschulsystems 1995–2013



4 Rekrutierung dual Studierender

Verfolgt man die öffentliche Diskussion und insbesondere auch viele Werbekampagnen zum dualen Studium, dann kann man sich gelegentlich des Eindrucks nicht erwehren, hier werde eine neuer Mythos gepflegt: So gilt das duale Studium weithin als ein erfolgreiches Studienmodell, welches das anhaltende Theorie-Praxis-Problem des akademischen Studiums (endlich) löst, die „leistungsstärksten“ Abiturienten/Abiturientinnen, eine (oder sogar die) Abiturientenelite anzieht, berufliche Karrierewege bis hin zu Spitzenpositionen in Unternehmen verspricht und offen und attraktiv insbesondere für Bildungsaufsteiger/-innen ist. In den folgenden Ausführungen sollen einige Stärken und Schwächen dualer Studiengänge auf empirischer Grundlage analysiert werden. Datenbasis hierfür sind

- ▶ die Ergebnisse einer 2012/13 im Rahmen eines acatech-Projektes² durchgeführten bundesweiten Online-Befragung von 1.360 Studierenden in dualen MINT-Studiengängen zu Studienmotiven, Studienvoraussetzungen und Studiererfahrungen (ausführlich dazu WOLTER u. a. 2014(b); KAMM/LENZ/SPEXARD in diesem Band); diese Befragung wurde durch 60 Experteninterviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen, Berufsberatern/-beraterinnen, Studiengangverantwortlichen und Schulleitern/-leiterinnen ergänzt; das Projekt stand im bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Kontext der Nachwuchsförderung in den MINT-Bereichen (MILBERG 2009);
- ▶ eine seit 1996 im zweijährigen Rhythmus durchgeführte Studienberechtigterhebung im Freistaat Sachsen, die aus einer Erstbefragung (ca. drei Monate vor dem Abitur) und einer Wiederholungsbefragung (eineinhalb und dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss) besteht, in der Studienberechtigte zu ihrer Studien- und Berufswahl und ihrer Entscheidung zwischen einer Berufsausbildung oder einem Studium an Universitäten, Fachhochschulen oder der Berufsakademie Sachsen befragt wurden (zuletzt LENZ/WOLTER/ROSENKRANZ 2014(a), (b), dort auch ausführliche methodische Beschreibung).³

Hinsichtlich der „Stärken“ dualer Studienangebote sind zwei weit verbreitete Behauptungen von besonderer Bedeutung, die das Image dualer Studiengänge prägen: Die immer wieder hörende Behauptung, das duale Studium ziehe gerade die leistungsstärksten Jugendlichen, die „Elite“ unter den Abiturienten und Abiturientinnen an, basiere also auf einer positiven Selektion unter den Studienberechtigten; und es sei besonders für Bildungsaufsteiger/-innen attraktiv und würde somit zur sozialen Öffnung von Hochschulen beitragen. Beide Behauptungen bedürfen einer differenzierten Betrachtung; sie beinhalten empirisch Zutreffendes, generalisieren es aber zu sehr.

Hinsichtlich der These, das duale Studium rekrutiere die leistungsstärksten Abiturienten/ Abiturientinnen, zeigen empirische Untersuchungen eher eine Mixtur aus individueller Selbstselektion und leistungsbasierter Fremdelektion, die keineswegs nur die „Leistungsspitze“ (wie immer „Leistung“ hier definiert ist und gemessen wird) der Studienberechtigten umfasst, sondern sich weit in das mittlere Leistungsspektrum hinein erstreckt. Und hinsichtlich der sozialen Aufstiegs- und Öffnungsthese sind die Potenziale des dualen Studiums noch keineswegs ausgeschöpft. Die Ergebnisse der beiden hier referierten Untersuchungen stimmen zum Teil mit den Ergebnissen der TOSCA-Studie in Baden-Württemberg zur Wahl des Hochschultyps überein, zum Teil weichen sie davon ab (TRAUTWEIN u. a. 2006; KRAMER u. a. 2011). Übereinstimmung zeigt sich darin, dass es charakteristische Unterschiede zwischen Studierenden hinsichtlich der Wahl des Institutionstyps gibt, und in dem Befund einer größeren sozialen Offenheit dualer

2 acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften

3 Die hier referierten Ergebnisse beziehen sich auf einen für alle Erhebungen von 2000 bis 2014 kumulierten Datensatz, der 9.920 Studienberechtigte aus Sachsen umfasst, die eine Studienabsicht äußern. Die Untersuchung erfasst nicht duale Studiengänge, sondern das duale Studium an der Berufsakademie Sachsen.

Studiengänge (bzw. der dualen Hochschule). In der Art dieser Unterschiede zeigen sich dagegen auch einige abweichende Befunde, etwa zur Bedeutsamkeit von Leistungsunterschieden.

Bei der positiven Selektionsthese bedarf es zunächst der Unterscheidung zwischen Bewerberpotenzial und Studierendenauswahl. Anders als bei nicht-dualen Studiengängen erfolgt die Auswahlentscheidung für die Studienplatzvergabe in dualen Studiengängen in erster Linie über die beteiligten Unternehmen (Praxispartner), die Ausbildungs- oder Praxisplätze zur Verfügung stellen. KRONE/MILL (2014, S. 54) sprechen von der „Gatekeeper-Funktion“ der Unternehmen an der Schnittstelle zwischen Abitur und Studium. Zum Studium zugelassen wird ein Interessent/eine Interessentin in der Regel nur dann, wenn er/sie einen Ausbildungs- oder Praxisvertrag vorweisen kann. Der Anteil der Bewerber/-innen, die tatsächlich einen betrieblichen Ausbildungs- oder Praxisplatz erhalten und dann zu einem dualen Studium zugelassen werden, variiert.

Analysiert man zunächst mit den Daten der Sächsischen Studienberechtigtenbefragung das Interessenpotenzial für einen dualen Studiengang, von der Berufsakademie Sachsen angeboten, dann lassen sich folgende Zusammenhänge feststellen (LENZ/WOLTER/ROSENKRANZ 2014(a))⁴: Über den gesamten Erhebungszeitraum der Sächsischen Studienberechtigtenbefragung (1996–2014) schwankt der Anteil der Studienberechtigten, die – etwa drei Monate vor dem Schulabschluss befragt – ein duales Studium im Rahmen der Berufsakademie Sachsen ernsthaft in Betracht ziehen, nur geringfügig zwischen sieben und elf Prozent. Dabei gibt es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der (selbst eingeschätzten) Schulleistung und der Wahl der Ausbildungseinrichtung: je höher die Schulleistung, desto höher ist das Interesse an einem Universitätsstudium. Bei der Wiederholungsbefragung eineinhalb Jahre nach Schulabschluss haben in den Studienberechtigtenjahrgängen 2010 und 2012 tatsächlich vier bzw. sieben Prozent ein Berufsakademiestudium aufgenommen, also für 2010 etwa die Hälfte, für 2012 etwa drei Viertel des ursprünglichen Interessenpotenzials.

Unter den 13 Prozent Studienberechtigten, die ihren schulischen Leistungsstand selbst als „sehr gut“ einschätzen und ein Studium beabsichtigen, wollen 72 Prozent an einer Universität und sieben Prozent an der Berufsakademie studieren. Der mit 15 Prozent höchste Anteil der Berufsakademieaspiranten und -aspirantinnen findet sich unter den von ihrer Schulleistung her (unter-)durchschnittlichen Studienberechtigten. Dieses Grundmuster bleibt auch dann, mit in etwa derselben Differenz, bestehen, wenn man den Zusammenhang zwischen schulischem Leistungsstand und Wahl der Ausbildungseinrichtung nur auf diejenigen Fachrichtungen bezieht, die grundsätzlich an allen drei Institutionen angeboten werden (Wirtschaft, Technik, Soziales).

Analysiert man die Studien- und Berufswahlmotive im Zusammenhang mit der angestrebten Ausbildungseinrichtung, dann zeigen die Interessenten für eine Berufsakademieausbildung im Vergleich zu denen für ein Fachhochschul- oder Universitätsstudium die mit großem Ab-

4 Die Ergebnisse zur institutionellen Studienentscheidung, d. h. der Wahl der Ausbildungseinrichtung für ein Studium (Universität, Fachhochschule, Berufsakademie), sind im Detail noch nicht veröffentlicht.

stand geringste inhaltliche, auch wissenschaftliche Interessenorientierung⁵ und die höchste materielle Berufsorientierung⁶. Dieses Grundmuster bestätigt sich, wenn man die individuellen Lebensziele und normativen Orientierungen betrachtet. Hier zeigen die Interessenten an einem Berufsakademiestudium im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die geringste Orientierung an Selbstentfaltungswerten und die höchste an materiell-berufsbezogenen Werten.

Auch unter Kontrolle der Fachrichtung bleiben diese Unterschiede bestehen. Erste multivariate Analysen zur Distinktion zwischen Universitäts-, Fachhochschul- und Berufsakademieinteressenten zeigen, dass sich die Anwärter/-innen auf ein Universitäts- oder Berufsakademiestudium vor allem bei drei Faktoren unterscheiden: der Schulleistung, der Bildungsherkunft und den Studienwahlmotiven bzw. Wertorientierungen – deutlich höherer Leistungsstand, häufigere Herkunft aus Akademikerfamilien, höhere inhaltliche Interessenorientierung und geringere materielle Sicherheitsorientierung bei den Universitäts- als bei den Berufsakademieinteressierten.

Auch wenn diese Ergebnisse sich zunächst nur auf Sachsen und die Entscheidung zwischen den drei Ausbildungseinrichtungen Universität, Fachhochschule und Berufsakademie beziehen, so legen diese Befunde die Interpretation nahe, dass die Studienentscheidung und die Wahl einer Ausbildungseinrichtung primär einer Selbstselektionslogik entlang der Leistungs- und Interessendimension folgen. Es ist die Entscheidung für ein bestimmtes Karrieremodell – hohe berufliche Sicherheit und Karriereambitionen, geringes Interesse an Wissenschaft und Forschung, starker Praxisbezug der Ausbildung –, die das Interesse an einer Berufsakademieausbildung trägt. Diese Sicherheitsorientierung scheint bei Studienberechtigten mit nicht-akademischer Herkunft eine größere Bedeutung als für die Kontrastgruppe zu haben. Und in diesem Potenzial finden sich zwar grundsätzlich Studienberechtigte aller Leistungsniveaus, aber doch deutlich mehr aus dem unteren und mittleren als aus dem „sehr guten“ Leistungsspektrum. Der größte Teil der – gemessen an den Schulleistungen – „leistungsstärksten“ Abiturienten und Abiturientinnen wird von den „harten“ Numerus-clausus-Studienfächern (insbesondere der Medizin) und den wissenschaftlich anspruchsvollen Studienrichtungen absorbiert.

Innerhalb dieses Bewerberpotenzials treffen nun die Praxispartner, d. h. die beteiligten Unternehmen und anderen Einrichtungen, ihre Auswahlentscheidungen. Hier wird der vorangegangene Selbstselektionsprozess unter allen Studienberechtigten durch „Fremdselektion“ ergänzt bzw. überformt. Die im Rahmen der o. g. acatech-Studie durchgeführten Interviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen, die an dualen Studiengängen als Praxispartner beteiligt sind, zeigen, dass auf dieser Stufe multiple Kriterien eine Rolle spielen, neben den fachlichen Interessen und Persönlichkeitsdispositionen stehen an zentraler Stelle Leistungserwartungen (WOLTER u. a. 2014(b), S. 44 ff., 68).

-
- 5 Darunter werden faktorenanalytisch solche Items wie „hohes Interesse am gewählten Studienfach“, „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“ oder „persönliches Interesse am Beruf“ zusammengefasst.
 - 6 Darunter fallen solche Items wie „berufliche Aufstiegsmöglichkeiten“, „Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft“ oder „gute Verdienstmöglichkeiten“.

Leistungsmerkmale sind aus der Perspektive der Unternehmen die wichtigsten Kriterien, andererseits jedoch durchaus mehrdimensional: Neben den Schul(abschluss)zensuren umfassen sie auch das – prognostizierte – Leistungspotenzial und die Leistungsmotivation der Bewerber/-innen oder ihre längerfristige Entwicklungsfähigkeit. Im Einzelnen verbirgt sich insbesondere hinter den erwarteten Persönlichkeitseigenschaften eine große Vielfalt unterschiedlicher Vorstellungen (z. B. Eigeninitiative, kommunikative Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit). Zwar sind Zensuren für einige Unternehmen das zentrale, für andere dagegen nicht das einzige und wichtigste Auswahlkriterium. Daneben sind vor allem Erwartungen bedeutsam, die sich auf die persönlichen Ressourcen der Bewerber/-innen beziehen. Oft nehmen Zensuren aber eine Art Signalfunktion wahr, von denen mangels genauerer Kenntnis auf andere Merkmale zurückgeschlossen wird.

In der acatech-Studie wurde auf der Basis einer Befragung von 1.360 dual Studierenden in den MINT-Fächern die Zusammensetzung dieser Gruppe nach verschiedenen Merkmalen, u. a. nach Bildungswegen, Zulassungsvoraussetzungen und Abschlussnoten untersucht (WOLTER u. a. 2014(b), S. 78 ff.). Danach verfügen 77 Prozent über das Abitur und 21 Prozent über die Fachhochschulreife. Wie gerade dargestellt, spielt bei den Auswahlverfahren für betriebliche Ausbildungs- oder Praxisplätze die Abschlussnote eine Rolle, teilweise als wichtigstes, teilweise als ein wichtiges Kriterium neben anderen. Die durchschnittliche Schulabschlussnote bei den hier befragten MINT-Studierenden liegt bei 2,2. Dies ist nahezu identisch mit den Ergebnissen der Befragung dual Studierender in Bayern (vgl. GENSCHE 2014, S. 37).

Ein geringer Anteil (9 %) kann einen Abschluss von besser als 1,4 vorweisen; unter den Universitätsstudierenden sind dies 17 Prozent (vgl. RAMM u. a. 2014, S. 59). 54 Prozent der Studierenden in dualen MINT-Studiengängen liegen zwischen 1,5 und 2,4 und 37 Prozent über 2,5. Etwa jede/-r dritte Studierende hat einen Schulabschluss von besser als 2,0 erworben; unter allen Universitätsstudierenden sind dies etwas weniger (26 %). Differenziert man die Studierenden nach Fachrichtungen, dann studiert die große Mehrzahl der Studienberechtigten mit einer Abschlussnote besser als 2,0 das Fach Medizin, danach in einem naturwissenschaftlichen Fach an einer Universität. Nimmt man diese einzelnen Ergebnisse aus verschiedenen Studien zusammen, dann zeichnet sich hier – vorsichtig formuliert, weil die Studien nicht direkt vergleichbar sind – folgende Tendenz ab.

Für das Interesse an einem dualen Studium ist zunächst unter den Studienberechtigten ein Prozess der Selbstselektion bestimmend, basierend auf der Präferenz für ein stark praxis- und karriereorientiertes, eher wissenschaftsfernes Karrieremodell. Vom Zensurenprofil her ist dieses Potenzial heterogen zusammengesetzt; es dominiert eher der „gute“ bis „durchschnittliche“ Interessent. Aufgrund der betrieblichen Auswahlverfahren, in denen die Abschlusszensuren eine nicht geringe Bedeutung haben, wird ein positiver Selektionseffekt innerhalb dieses Bewerberpotenzials hergestellt, durch den sich das Zensurenspektrum in den Bereich der Durchschnittsnoten von besser als 2,3 hinein verschiebt. Im Ge-

sambild lässt sich sagen, dass die große Mehrzahl der „leistungsstärksten“ Abiturienten/ Abiturientinnen, gemessen an der Schulleistung, nicht ein duales Studium, sondern ein Universitätsstudium präferiert. Aufgrund der hohen Selektivität der Studienplatzvergabe in dualen Studiengängen wird aber ein Creamingeffekt hergestellt, sodass sich die Mehrzahl der für ein duales Studium angenommenen Bewerber/-innen aus dem oberen Leistungsbereich rekrutiert.

Eine zweite mit der Rekrutierung dual Studierender verbundene Frage betrifft ihre soziale Zusammensetzung, zugespißt auf die Frage, ob duale Studiengänge zur sozialen Öffnung der Hochschule beitragen. Da sich in der empirischen Forschung zur sozialstrukturellen Rekrutierung der Studierenden in Deutschland in den letzten Jahren immer deutlicher gezeigt hat, dass die zentrale Bedingung für die Entscheidung zwischen Studienaufnahme und anderen Bildungswegen weniger das ökonomische Kapital der Familie als deren Bildungskapital ist (vgl. WOLTER 2011), soll die Zusammensetzung der dual Studierenden hier primär anhand ihrer Bildungsherkunft rekonstruiert werden.

Aus der Studierendenforschung ist bekannt, dass die ausschlaggebende Differenzierungslinie zwischen Studienberechtigten bzw. Studierenden mit akademischer⁷ oder nicht-akademischer⁸ Bildungsherkunft verläuft. Inzwischen (2012) kommen 50 Prozent aller Studierenden (1985 waren es noch 36 %) und beinahe 60 Prozent der Studierenden an Universitäten aus einem akademisch vorgebildeten Elternhaus; der Anteil der „First-generation“-Studierenden ist rückläufig (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013). Fachhochschulen sind tendenziell etwas offener, ohne jedoch von diesem Muster generell abzuweichen. Mehr und mehr erfüllt die Studienaufnahme eine Selbstreproduktionsfunktion für die akademische Klasse. Auch hier kann auf die Ergebnisse der beiden schon erwähnten Studien zurückgegriffen werden, der Sächsischen Studienberechtigtenbefragung und der acatech-Studie.

Für die Interessenten an einem dualen Studium, hier an der Sächsischen Berufsakademie, zeigt sich, dass unter den Studienberechtigten mit nicht-akademischer Bildungsherkunft die Berufsakademie eine höhere Präferenz erfährt als unter denjenigen mit einer akademischen Herkunft. Während sich aus Familien ohne akademische Vorbildung 14 Prozent für eine Berufsakademieausbildung interessieren, sind dies unter denjenigen mit akademischer Herkunft neun Prozent. Unter den Studienberechtigten, die sich für die Berufsakademie interessieren, kommen deutlich mehr aus nicht-akademischen Familien (65 %) als unter den Universitätsstudierenden (47 %), während Studienberechtigte aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, unter den Berufsakademieinteressenten deutlich unterrepräsentiert sind.

Dabei ist das soziale Profil der Interessierten für ein Berufsakademiestudium mit dem der Aspiranten und Aspirantinnen für ein Fachhochschulstudium praktisch deckungsgleich. Die soziale Distinktion verläuft zwischen der Universität einerseits und der Fachhochschu-

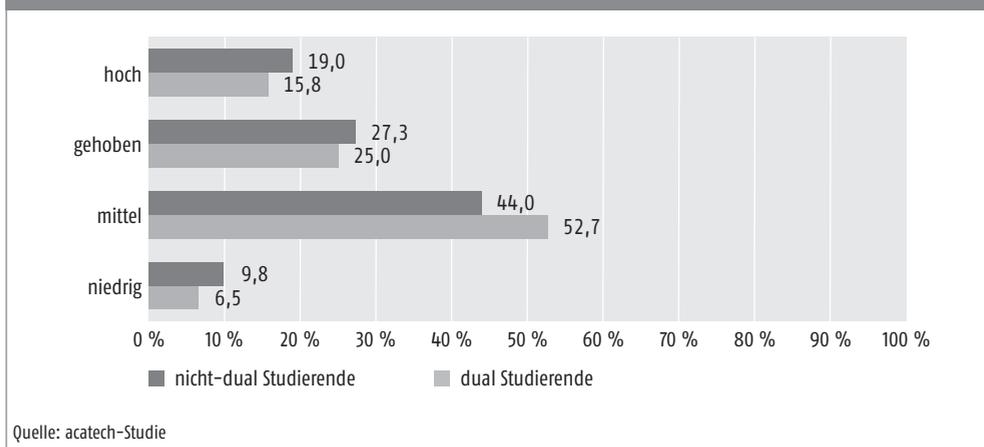
7 Mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss.

8 Kein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss.

le und Berufsakademie andererseits. Dazu trägt auch das spezifische Fächerangebot bei, das Fachhochschulen und Berufsakademien bereitstellen. Es zeigt sich hier also, zumindest auf der Ebene der Interessensbekundungen, dass duale Studiengänge – an der Berufsakademie – häufiger „Bildungsaufsteiger/-innen“ an sich ziehen als die Universität.

Dieser soziale Öffnungseffekt tritt auch hervor, wenngleich abgeschwächt, wenn man die Zusammensetzung der im Rahmen der acatech-Studie befragten Studierenden in dualen MINT-Studiengängen betrachtet. Während hier 59 Prozent zur Gruppe der „Bildungsaufsteiger/-innen“ (kein Elternteil mit Hochschulabschluss) zählen, kommen 41 Prozent aus einer Familie mit akademischer Bildungsherkunft. Mit einem Anteil von 31 Prozent hat GENSCH (2014, S. 41) für duale Studiengänge aller Fachrichtungen in Bayern einen noch niedrigeren Wert für akademische Bildungsherkunft ermittelt (ähnlich KRONE 2013). Unter allen Studierenden in Deutschland waren dies, wie schon erwähnt, genau 50 Prozent (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013, S. 80). Es kann vermutet werden, dass vor allem die günstigere Kosten-Nutzen-Relation duale Studiengänge für Bildungsaufsteiger/-innen attraktiv macht (vgl. KRAMER u. a. 2011).

Abbildung 4: Bildungsherkunft von MINT-Studierenden



Vergleicht man nur innerhalb der Fächergruppen Ingenieur-, Naturwissenschaften und Mathematik, dann zeigt sich ebenfalls ein Öffnungseffekt dualer Studiengänge im Vergleich zu universitären Studiengängen; Fachhochschulstudiengänge in diesen Fachrichtungen zeigen allerdings eine noch leicht stärkere Öffnungstendenz. Gruppiert man die befragten Studierenden nach der in der Sozialerhebung (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013, S. 617) üblichen Unterscheidung der Bildungsherkunft, dann spiegelt sich dieser Öffnungseffekt in dem niedrigeren Anteil der oberen Herkunftsgruppen (hoch und gehoben: beide oder mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) und dem höheren Anteil der mittleren Herkunftsgruppe. Die an

Hochschulen ohnehin sehr schwach vertretene Herkunftsgruppe „niedrig“ (mindestens ein Elternteil ohne Berufsabschluss) bleibt aber auch beim dualen Studium gering vertreten (vgl. Abb. 4). Mit neun Prozent unterdurchschnittlich fällt in den dualen Studiengängen der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund aus; unter allen Studierenden ist er etwa doppelt so hoch.

Insgesamt weisen duale Studiengänge also die mit Abstand niedrigste Selbstreproduktionsquote des akademischen Bildungsmilieus und einen erkennbaren sozialen Öffnungseffekt für Bildungsaufsteiger/-innen auf. Diese Unterschiede in der Zusammensetzung aller Studierenden sind aber nicht so ausgeprägt, dass sich von einer Art „umgekehrter Privilegierung“ zugunsten der Bildungsaufsteiger/-innen sprechen ließe. Der Anteil der dual Studierenden an allen Studierenden ist viel zu gering, als dass hiervon ein korrigierender Einfluss auf die soziale Struktur der Studierenden insgesamt ausgehen könnte. Es scheint so, dass duale Studiengänge ihr Öffnungspotenzial sowohl im Blick auf die Bildungsherkunft als auch auf den Migrationsstatus noch keineswegs voll ausgeschöpft haben. Das gilt in besonderer Weise für die recht große Gruppe der Studienberechtigten, die auf die Aufnahme eines Studiums – u. a. aus finanziellen Gründen unterschiedlicher Art – verzichten und unter denen sich ein hoher Anteil mit nicht-akademischer Bildungsherkunft und überdurchschnittlichen Schulleistungen befindet. Gerade für diese Gruppe könnte ein duales Studium interessant sein.

5 Stärken und Schwächen dualer Studiengänge

Aus der Studierendenperspektive weisen duale Studiengänge drei zentrale Vorzüge auf, wie die Antworten auf die (skalierte) Frage nach den Motiven für die Aufnahme eines dualen Studiums zeigen. Dies sind in der Reihenfolge ihrer Gewichtung: der Praxisbezug des Studiums (Verbindung von Theorie und Praxis, das theoretische Wissen sofort in der Praxis anwenden), das eigene Einkommen bereits während des Studiums und die hohe Übernahmewahrscheinlichkeit und guten Karriereperspektiven nach dem Studienabschluss (hohe Chancen direkt in den Job einzusteigen, gute Karrierechancen) (vgl. Abb. 5). Alle drei Aspekte unterscheiden ein duales Studium von einem „regulären“, nicht-dualen Studium und lassen ein duales Studium insbesondere für Bildungsaufsteiger/-innen attraktiv erscheinen.

Der fehlende oder geringe Praxisbezug (was immer das heißt) ist ein von den Studierenden, insbesondere an den Universitäten, kontinuierlich beklagter Schwachpunkt, wenngleich sich die Einschätzung hier in den letzten Jahren zum Besseren verändert hat. So sehen an den Universitäten nur 21 Prozent der Studierenden, an den Fachhochschulen immerhin 59 Prozent einen starken Praxisbezug ihres Studiums. Unter den Wünschen der Studierenden zur Verbesserung der Studiensituation rangiert „mehr Praxisbezug“ an den Universitäten mit großem Abstand an erster Stelle; bei den Fachhochschulen hat dieser Wunsch eine deutlich geringere Relevanz (RAMM u. a. 2014, S. 273, 443). Ein „Sandwichstudium“ mit abwechseln-

den Theorie- und Praxisphasen können sich selbst an den Universitäten gut 40 Prozent der Studierenden vorstellen.

Über ein eigenes Einkommen, vertraglich als Teil der betrieblichen Qualifizierung im Studium vereinbart, verfügt in der Regel kein Studierender außerhalb des dualen Studiums. Und anders als beim dualen Studium mit seiner hohen Übernahmewahrscheinlichkeit erwartet sowohl an den Universitäten (53 %) wie an den Fachhochschulen (54 %) die Mehrzahl der Studierenden – bei starken fachspezifischen Unterschieden – Schwierigkeiten beim Übergang vom Studium in den Beruf (vgl. RAMM u. a. 2014, S. 376), ohne dass bei den Studierenden ein ausgesprochener arbeitsmarktpolitischer Pessimismus herrscht, der den Realitäten des Arbeitsmarktes auch nicht entsprechen würde (WOLTER 2014).

Abbildung 5: Motive der Studierenden für die Wahl eines dualen Studiums

| Motiv für die Wahl des Dualen Studiums | Mittelwert | N |
|---|------------|-------|
| Verbindung von Theorie und Praxis | 1,52 | 1.236 |
| Eigenes Einkommen haben | 1,62 | 1.208 |
| Hohe Chancen direkt in den Job (wieder-)einzusteigen | 1,72 | 1.203 |
| Gute Karrierechancen | 1,84 | 1.211 |
| Das theoretische Wissen sofort in der Praxis anwenden | 1,95 | 1.209 |
| Eigene Berufserfahrung ins Studium einbringen | 2,09 | 1.092 |
| Inhaltliche Bereicherung durch die Berufsausbildung | 2,13 | 291 |
| Sicherheit durch den Berufsabschluss | 2,34 | 286 |
| Zeitersparnis gegenüber einer Berufsausbildung und anschließendem Studium | 2,38 | 276 |
| Arbeitsverhältnis aufrechterhalten | 2,41 | 659 |
| Guter Ruf des dualen Studiums | 2,50 | 1.144 |
| Unklare Berufschancen eines regulären Bachelors | 2,84 | 916 |

Quelle: acatech-Studie (WOLTER u. a. 2014 b, S. 87)

Aus der Perspektive der am dualen Studium beteiligten Betriebe stehen die Orientierung am betrieblichen Qualifizierungsbedarf („passgenaue“ Ausbildung), die Fachkräftesicherung mit einer längerfristigen Firmenbindung, das selektive Auswahlverfahren der Bewerber/-innen – die Studiengänge weisen in der Regel deutlich höhere Bewerberzahlen auf, als Ausbildungs- und Studienplätze zur Verfügung stehen – und die frühzeitige betriebliche Sozialisation und Integration im Vordergrund. Längere Einarbeitungs- oder Traineephasen entfallen beim dualen Studium. Eine besondere Bedeutung haben dabei die Bewerberauswahl als Teil der betrieblichen Personalplanung und -entwicklung sowie das Interesse der Betriebe an Fachkräftesicherung (so auch KRONE 2013). Aus der Hochschulperspektive stehen Aspekte wie das Angebot eines attraktiven Studienmodells und die Vernetzungschancen und Kooperationsmöglichkeiten der Hochschule bzw. Hochschulangehörigen mit Unternehmen im Vordergrund. Viele Hochschulen nutzen duale Studiengänge explizit als Teil ihrer institutionellen Profilierung.

Die Verzahnung von Theorie – als schlagwortartige Kurzform für akademisch vermitteltes Fachwissen – und betrieblicher Praxis ist aus Sicht der Studierenden der zentrale Vorteil dualer Studiengänge. Stärker als andere Studienformen ist das duale Studium auf die Anforderungen am Arbeitsplatz ausgerichtet. So eindeutig dies von den befragten Studierenden genannt wird, so sehr ist diese Verknüpfung von theoretischem Wissen und Erfahrungswissen mit hohen Herausforderungen für die beteiligten Institutionen verbunden. Die Bewertung der Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium fällt daher weitaus weniger positiv aus als die generelle Hochschätzung dieser Leitlinie. Ihre Realisierung im Studium wirft offenkundig eine Reihe von Schwierigkeiten auf, die vor allem damit zusammenhängen, dass Theorie und Praxis nicht nur unterschiedliche Wissenstypen, sondern auch unterschiedliche didaktische Organisationsmuster mit ihrer jeweils eigenen institutionellen Logik repräsentieren.

So berichtet die Mehrzahl der befragten Studierenden, dass die Praxistätigkeiten und die Studieninhalte nicht oder zu wenig miteinander abgestimmt oder die mit der Praxiskomponente des Studiums verbundenen Ausbildungsziele seitens der Hochschule nicht klar sind. Immerhin 24 Prozent vermissen einen Lerneffekt der Praxisphasen. Und nur ein kleiner Teil der Praxisbetreuer/-innen in den Unternehmen scheint über den Studienverlauf informiert zu sein. Im Ergebnis moniert mehr als jede/r zweite Befragte (56 %), dass der Theorie-Praxis-Transfer kaum durch studienorganisatorische oder betriebliche Arrangements hergestellt wird, sondern gleichsam individuell im Kopf geleistet werden muss. Aus der Sicht der Studierenden scheint es oft eher eine Parallelität des Lernens als ein integratives Lernen zu geben. Das Lernen am Arbeitsplatz und im Studium findet offensichtlich nicht nur an unterschiedlichen Lernorten statt, sondern ist auch curricular wenig verknüpft.

Solche Abstimmungsprobleme haben unter anderem die Ursache, dass, wie eine BIBB-Studie berichtet, die Kooperation zwischen Betrieb und Hochschule oft auf ein Mindestmaß beschränkt ist (vgl. KUPFER u. a. 2014, S. 28), obgleich eine intensivere Zusammenarbeit von der Mehrzahl der beteiligten Akteure gewünscht wird. Darüber hinaus müssen Hochschulen innerhalb eines Studiengangs mit einer Vielzahl an Unternehmen an unterschiedlichen Standorten kooperieren, die oft nur eine kleine Zahl an (manchmal nur einen) Ausbildungsplätzen anbieten. Auf der anderen Seite gibt es viele Best Practice-Beispiele (zum Beispiel Praxismodule oder Praxisreflexionsmodule; Einbeziehung der betrieblichen Betreuer in die Studiengangentwicklung) für gelingende Abstimmung. Auch gibt es große Unterschiede in der Betreuungsqualität zwischen den beteiligten Unternehmen.

Aufgrund der Kumulation der Anforderungen liegt ein Schlüsselproblem des dualen Studiums in seinen verschiedenen Varianten in der Studierbarkeit. 44 Prozent aller dual Studierenden (in den MINT-Fächern) sehen starke Einschränkungen ihrer Freizeit. 44 Prozent der Studierenden in ausbildungsintegrierten Modellen sehen eine eindeutige Mehrbelastung durch die Kombination der beiden Ausbildungstypen, weitere 34 Prozent mindestens teilweise (vgl. WOLTER u. a. 2014(b), S. 112 ff.). Bei den ausbildungsintegrierenden Studiengängen

kommt zudem zum Teil auch noch der Berufsschulbesuch hinzu. Das duale Studium ist einerseits durch den Zeitgewinn (im Übrigen auch durch die niedrigen Abbruchquoten) eine recht effiziente Ausbildungsform. Andererseits wird dieser Zeitgewinn durch Mehrbelastung, Zeitdruck und hohe Anforderungen an Selbstorganisationsfähigkeit und rationelles Studieren erkauft. Die Verbesserung der Studierbarkeit durch zeitliche Entlastung und größere Flexibilität in der Studiengestaltung ist daher eine bleibende Aufgabe.

Vor diesem Hintergrund wird die (gerade bei Universitäten) weit verbreitete Befürchtung nachvollziehbar, das duale Studium adressiere primär den Bedarf von Unternehmen und vernachlässige die wissenschaftliche Qualität des Studiums. Zwar unterscheiden sich der studienbezogene Anteil und Lehrplan dualer Studiengänge oft gar nicht von den entsprechenden nicht-dualen Studiengängen. Dennoch kann die Lernintensität aufgrund des engen Zeitregimes sehr unterschiedlich ausfallen. Von daher wird verständlich, dass der WISSENSCHAFTSRAT in seinem Positionspapier die Gewährleistung des Wissenschaftsbezugs zu einem zentralen Referenzpunkt für das duale Studium gemacht hat. Denn das duale Studium ist – in welchen Formen auch immer – Teil des akademischen Systems, verleiht dessen Abschlüsse und muss sich dessen Qualitätsanforderungen stellen. Von daher betonen manche Förderprogramme – wie z. B. das Qualitätsnetzwerk duales Studium des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft (MEYER-GUCKEL u. a. 2015) – oder bildungspolitische Empfehlungen zum dualen Studium gerade das Ziel der Qualitätssicherung.

Die Anforderungen der wissenschaftlichen Qualität dualer Studiengänge gewinnen noch an Bedeutung, berücksichtigt man den überraschend hohen Anteil der dual Studierenden, die nach Abschluss des Bachelorstudiums ein Masterprogramm erwägen. 14 Prozent der Befragten aus den dualen MINT-Studiengängen wollen auf alle Fälle, 26 Prozent wahrscheinlich und weitere 36 Prozent vielleicht ein Masterstudium aufnehmen – idealerweise in einem berufsbegleitenden oder berufsintegrierenden Format (vgl. WOLTER u. a. 2014(b), S. 110 ff.). Das Interesse an einem Masterstudium liegt damit in einer ähnlichen Größenordnung wie bei nicht-dualen Bachelorstudiengängen, auch wenn unter den dual Studierenden Unsicherheit weiter verbreitet ist. Aus Unternehmenssicht stellt sich dieser Wunsch ambivalent dar: Einerseits ist er ein Zeichen hoher Weiterbildungsbereitschaft und Karrieremotivation; andererseits kann er auch dem Interesse an Fachkräftebindung zuwiderlaufen.

Aus der Hochschulperspektive stellt sich die Frage der Anschlussfähigkeit von Masterprogrammen an duale Studiengänge, nicht zuletzt mit Blick auf den mit dem Erwerb des Mastergrades verbundenen Zugang zur Promotion. Einige spezifische Merkmale eines dualen Studiums können u. U. den Übergang in ein Masterstudium erschweren, so die hohe fachliche Spezialisierung oder Defizite in methodisch-theoretischen Kompetenzen. Auch könnte das im Vergleich zu anderen Studierenden relativ geringe Interesse dual Studierender an wissenschaftlichen, forschungsbezogenen Fragestellungen den Zugang zu Masterprogrammen erschweren – es sei denn, langfristig wird ein eigenständiger dualer Bachelor-Master-Track etabliert, wie das zumindest ein Teil der Anbieter dualer Studiengänge beabsichtigt.

6 Schlussbemerkungen: Lösen duale Studiengänge die Nachwuchsprobleme der dualen Berufsausbildung?

Die zunehmende Bedeutung dualer Studiengänge an der Schnittstelle zwischen der dualen/ betrieblichen Berufsausbildung auf der einen Seite und der akademischen Bildung auf der anderen Seite ergibt sich u. a. aus dem massiven Wandel der Bildungsbeteiligung, der sich in den letzten Jahren vollzogen hat. Historisch folgten beide Ausbildungssektoren je einer spezifischen Entwicklungslogik und eigenen institutionellen Ordnungs- und Governancestrukturen. Bereits seit den 1950er Jahren ist eine nahezu kontinuierliche Annäherung in der Zahl der Neuzugänge in die berufliche Bildung und in die Hochschulbildung zu beobachten (vgl. BAETHGE/WOLTER 2015), die nur deshalb nicht als „dramatisch“ wahrgenommen wurde, weil der Abstand zwischen beiden Sektoren sehr groß war. Noch im Jahr 2000 war die Zahl der Neuzugänge im dualen System um ca. 265.000 Jugendliche höher als die Zahl der Studienanfänger/-innen. In den folgenden Jahren ist die Differenz immer kleiner geworden; seit 2011 liegen beide Kurven praktisch übereinander (vgl. Abb. 6).

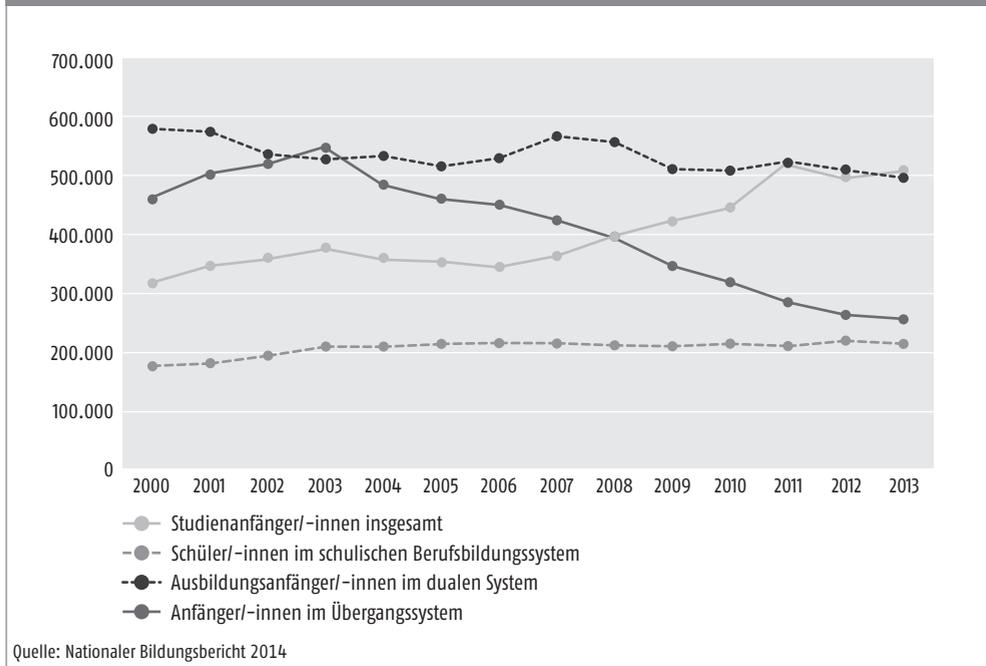
Das Bild wird aber erst vollständig, wenn man die zwar deutlich sinkende, aber mit mehr als 250.000 immer noch große Zahl der Schulabgänger/-innen berücksichtigt, die nach Schulabschluss zunächst in eine der vielen sehr heterogenen Maßnahmen und Programme des sog. Übergangssystems einmünden. Hinzu kommt die relativ konstante Zahl der Anfänger/-innen im Schulberufssystem. Entgegen einer öffentlichen Debatte gibt es zurzeit in Deutschland noch nicht zu viele Studienanfänger/-innen, sondern zu viele Jugendliche (mit Kompetenzdefiziten) im Übergangssystem. Würde ein hoher Anteil von ihnen nach Schulabschluss direkt in eine duale Ausbildung wechseln, gäbe es in Deutschland (noch) keine öffentliche Aufregung über einen „Akademisierungswahn“. Die statistische Annäherung zwischen dualer Berufsausbildung und Hochschulstudium ist in den letzten Jahren zwar auch von den doppelten Abiturientenjahrgängen hervorgerufen worden, dennoch aber ein anhaltender Grundtrend.

Die langfristige Entwicklung der Neuzugänge (siehe oben) lässt an dem säkularen Trend zu einer Konvergenz zwischen den beiden Ausbildungssektoren keinen Zweifel. Er ist in erster Linie eine Folge des massiven Wandels im Schulbesuch mit einem deutlich angewachsenen Anteil an Jugendlichen, die das Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen. Vor diesem Hintergrund hat insbesondere in der Wirtschaft die Sorge zugenommen, dem Eigenbedarf an Fachkräftenachwuchs aus dem dualen System nicht mehr nachkommen zu können und zugleich angesichts des mit dem Wandel der Bildungsbeteiligung verbundenen „Creamingeffekts“ immer häufiger mit dem Problem unzureichender Ausbildungsreife konfrontiert zu werden. Auch in diesem Kontext ist das Interesse vieler Unternehmen⁹ an einem dualen Studium als Instrument der Fachkräftesicherung zu sehen – als eine Strategie zur Rekrutierung

9 Es gibt jedoch auch zahlreiche (Groß-) Unternehmen, die so attraktiv für Ausbildungsinteressenten sind, dass sie bislang keinerlei Probleme mit der Nachwuchsgewinnung und Fachkräftebindung haben.

qualifizierter Schulabgänger/-innen für Ausbildungsplätze insbesondere in anspruchsvollen Tätigkeitsfeldern (vgl. KRONE/MILL 2014).

Abbildung 6: Neuzugänge in Berufsausbildung und Studium 2000–2013



Von daher ergibt sich die Frage, ob bzw. in welchem Umfang duale Studiengänge die Nachwuchsprobleme des dualen Systems lösen können oder eher einen eigenständigen Qualifizierungs- und Karrierepfad zwischen dualer Berufsausbildung und Hochschulbildung darstellen. Mit dieser Frage nach dem systemischen Ort dualer Studiengänge eng verbunden ist die ebenfalls verbreitete Sorge, die Expansion des dualen Studiums könne in den Betrieben zu einem Verdrängungswettbewerb insbesondere mit den Absolventen/Absolventinnen von Aufstiegsfortbildungen führen. Der bisherige – eher bescheidene – empirische Forschungsstand zu diesen Fragen ist tendenziell uneindeutig; und die Entwicklung scheint zwischen den verschiedenen Berufsfeldern (kaufmännisch, technisch usw.) auch divergent zu verlaufen. Die Frage nach der Konkurrenz und Verdrängung zwischen dualen Bachelors und Inhabern von Fortbildungsabschlüssen wird erst mithilfe von Absolventenstudien zu beantworten sein.

Die acatech-Studie liefert Hinweise darauf, dass der Ort des dualen Studiums zumindest in den Erwartungen der Studierenden deutlich näher an der Hochschule als an der Berufsausbildung liegt – eine andere Art eines „upward academic drift“. Dafür gibt es zwei empirische Referenzen. Befragt nach den Ausbildungsalternativen zu einem dualen Studium präferiert

nur eine Minderheit von elf Prozent eine betriebliche Berufsausbildung. Die große Mehrzahl (71 %) würde eher ein nicht-duales Studium anstreben oder ein anderes duales Studium (47 %) (ähnlich KRONE/MILL 2014, S. 55). Hier setzt sich offenbar gerade unter den Abiturienten und Abiturientinnen die Studienberechtigungslogik durch. Eine betriebliche Berufsausbildung wird als Ergänzung, aber nicht als Substitut eines Hochschulstudiums gesehen. Die zweite Evidenz für einen „academic drift“ in den Karrierevorstellungen liefert – wie schon erwähnt – das bei über 70 Prozent der Befragten ausgeprägte grundsätzliche Interesse, nach dem Bachelorabschluss noch ein Masterstudium zu absolvieren. Beide Befunde sprechen eher dafür, das duale Studium als einen alternativen, aufgrund seines Praxisbezuges hochattraktiven Ausbildungs- und Karrierepfad innerhalb des akademischen Spektrums und nicht als eine gehobene Variante dualer Berufsausbildung zu sehen.

Entwicklungspotenziale des dualen Studiums liegen nicht nur bei denjenigen Unternehmen – gerade im KMU-Bereich –, die bislang noch nicht beteiligt sind, sondern insbesondere im öffentlichen Sektor, der bisher kaum vertreten ist, und im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsbereich. Angesichts der „Akademisierung“ vieler Ausbildungsgänge im (Berufs-) Fachschulbereich könnte hier ein besonders für ein duales Studium geeignetes Entwicklungsfeld bestehen. Langfristig stellt sich wahrscheinlich die Frage nach der Zukunftsfähigkeit großer Teile des Schulberufssystems oder dessen stufenweiser Überführung in die (Fach-)Hochschulen. Duale Studiengänge könnten dazu beitragen, die mit „Akademisierung“ verbundene Befürchtung einer Entfernung von der beruflichen Praxis zu entschärfen. Die Verwaltungs(fach)hochschulen bieten bereits heute ein Ausbildungsmodell an, das dem dualen Studium nahekommt.

Die starke Zurückhaltung der Universitäten als Anbieter hat ihre Ursache nicht nur in der befürchteten Wissenschaftsdistanz dualer Studiengänge, sondern auch in der mangelnden Eignung vieler universitärer Fachrichtungen für ein duales Studium, insbesondere in den Geistes- und Kultur- und theoretischen Naturwissenschaften. Duale Studiengänge sind in erster Linie bei klar identifizierbaren beruflichen Praxis- und Tätigkeitsfeldern produktiv, die eng mit Studiengängen korrespondieren. Dies ist bei vielen universitären Studiengängen kaum der Fall; sie sind eher „polyvalent“ angelegt. In den „klassischen“ Professionen (Medizin, Jura) wäre auch mit professionspolitischen Widerständen zu rechnen. In der Lehrerausbildung sind in den 1970er/80er Jahren Modelle einer einphasigen Lehrerausbildung erprobt worden, die durchaus der Grundidee eines dualen Studiums nahekommen, aber damals auf massive berufspolitische und institutionelle Widerstände stießen und deshalb nicht dauerhaft institutionalisiert wurden. Dabei würde gerade eine Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase Chancen bieten, das seit Jahrzehnten beklagte Manko der Praxisferne der Lehrerausbildung zu überwinden.

Angesichts der anhaltenden Expansion der Studiennachfrage und der Beteiligung an Hochschulbildung wird sich zukünftig vermutlich die Konkurrenzsituation zwischen beruflicher und akademischer Bildung verschärfen, wenn das Rekrutierungsfeld dualer Ausbildung

enger wird. Eine Trendwende in dem bislang ungebrochenen Wachstum des Hochschulsektors wäre wohl nur dann zu erwarten, wenn mittel- oder langfristig die arbeitsmarkt- und beschäftigungsbezogenen Erträge eines Hochschulstudiums deutlich sinken würden. Unter diesen – freilich sehr unsicheren – Umständen könnte das Interesse von Studienberechtigten an einer betrieblichen Berufsausbildung steigen. Eine marktformige „Entwertung“ von Hochschulbildung durch abnehmende Bildungserträge könnte aber auch den gegenteiligen Effekt auslösen und den Bildungswettbewerb durch eine kombinierte Strategie aus Höherqualifizierung und Distinktion (z. B. durch Auslandsaufenthalte, Praktika, praxisnahe Abschlussarbeiten, außercurriculäres Engagement) erst recht anheizen.

Eine wachsende Konkurrenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch Ausrichtung auf dasselbe Nachwuchspotenzial wäre äußerst unproduktiv. Die berufliche Bildung muss die „brachliegenden“ Potenziale derjenigen Jugendlichen fördern und integrieren und eventuelle Kompetenzdefizite ausgleichen, die heute in das Übergangssystem einmünden und von denen viele keinen Berufsabschluss erwerben. Im Hochschulbereich wird dem Interesse einer wachsenden Zahl von Studierenden an praxisnahen, ihre „Beschäftigungsfähigkeit“ sichernden Studienformaten Rechnung zu tragen sein. Im Hybridbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung verstärkt sich der Druck, neue Ausbildungsformate jenseits der herkömmlichen Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu entwickeln und zu implementieren. Neben dualen Studiengängen bieten dafür auch konsekutive und berufsbegleitende Studienmodelle (betriebliche Berufsausbildung mit Fortbildung auf akademischer Ebene) eine Perspektive – wie überhaupt die institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu einer zentralen Herausforderung der zukünftigen Entwicklung des postschulischen Qualifizierungssystems in Deutschland wird.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: LEMMERMÖHLE, Doris; HASSELHORN, Marcus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen 2007, S. 93–116
- BAETHGE, Martin; WOLTER, André: The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labour Market Research. Vol. 48, No. 2 (2015), S. 97–112
- GENSCH, Kristina: Dual Studierende in Bayern – Sozio-ökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. München 2014
- GRAF, Lukas: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Berlin/Toronto 2013

- KRAMER, Jochen u. a.: Die Klasse an die Universitäten, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011), S. 465–487
- KRONE, Sirikit: Das duale Studium – Scharnier zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: Denk-doch-mal.de – Netzwerk Gesellschaftsethik e.V. Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft Ausg. 2/2013 (www.denk-doch-mal.de/node/507)
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: WSI Mitteilungen (2014) 1, S. 52–59
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Bonn 2014
- LENZ, Karl; WOLTER, Andrä; ROSENKRANZ, Doris: Studierbereitschaft in Sachsen erreicht bislang höchsten Wert. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2014 in Sachsen. Dresden 2014(a)
- LENZ, Karl; WOLTER, Andrä; ROSENKRANZ, Doris: Abschlussjahrgänge 2010 und 2012. Nachbefragungen zur Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten in Sachsen. Dresden 2014(b)
- MEYER-GUCKEL, Volker u. a. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Essen 2015
- MIDDENDORFF, Elke u. a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin 2013
- MILBERG, Joachim: Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft (acatech). München 2009
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover 2011
- RAMM, Michael u. a.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2014
- TRAUTWEIN, Ulrich u. a.: Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), S. 393–412
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Berlin/Köln 2013
- WOLTER, Andrä : Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: HEINRICH BÖLL STIFTUNG (Hrsg.): Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Berlin 2011, S. 9–15
- WOLTER, Andrä: Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: BAUER, Ullrich u. a. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden 2014, S. 145–172
- Wolter, Andrä u. a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. (2014(a)) 4, S. 8–39
- WOLTER, Andrä u. a.: Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern (acatech-Studie). München 2014(b)

II Organisation dualer Studiengänge

Kathrin Brünner, Angela Chvosta, Simon Oertel

▶ Die Institutionalisierung dualer Studiengänge: Hintergründe, Verlauf und Entwicklung

Die Frage, wie Studiengänge und Studiengangmodelle entstehen, Legitimität gewinnen und schließlich einen taken-for-granted-Status erlangen, wurde in der deutschen Hochschulforschung bisher nur selten gestellt. Dies liegt vielleicht auch daran, dass bei der Einführung neuer Strukturen im Hochschulbereich häufig primär bildungspolitische Motive unterstellt werden. Die vorliegende Studie wird diese Sichtweise konzeptionell erweitern und die Entwicklung dualer Studiengänge in Deutschland unter institutionellen Gesichtspunkten betrachten. Eine detaillierte Case Study zu den Anfängen dieser Studiengangsform sowie deskriptive Statistiken zur Diffusion dualer Studiengänge in Deutschland zeigen, dass deren Ursprünge in einer Initiative dreier baden-württembergischer Unternehmen zur Entwicklung des „Stuttgarter Modells“ sowie der Gründung der ersten Berufsakademie in Baden-Württemberg liegen. Seitdem haben duale Studiengänge aber auch zunehmend in andere Hochschulformen Einzug gehalten. Basierend auf neoinstitutionalistischen Argumenten trägt die Arbeit zu einer besseren theoretischen Fundierung der Analyse der Diffusion von Studiengängen bei.¹

1 Einleitung und Problemstellung

Die Zahl dualer Studiengänge ist seit den späten 1970er Jahren exponentiell gewachsen. Von 21 im Jahr 1981 hat sich die Zahl bis 2013 auf 1.461 Studiengänge fast versiebzigfacht (vgl. KÜMMERLEIN 1981, S. 139; GOESER u. a. 2013, S. 26). Dabei hat sich auch deren anfängliche Ausrichtung verändert. In ihren Ursprüngen im Bundesland Baden-Württemberg waren duale Studiengänge an der Vorgängerinstitution der späteren Berufsakademie und heutigen dualen Hochschule als verzahnte praxisnahe und zugleich akademisch fundierte Ausbildung gedacht (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1994, S. 341; OSSWALD 1988, S. 9; ZABECK/WEIBEL/MÜLLER 1978, S. V). Heute werden duale Studiengänge jedoch an einer Vielzahl von Berufsakademien, Fachhochschulen und vereinzelt auch von Universitäten in ganz verschiedenen curricularen Modellen und Strukturen angeboten (vgl. GOESER u. a. 2013, S. 28). Die ersten dualen Studiengänge waren in wenigen, insbesondere für die Praxis wichtiges Fachwissen vermittelnden Wissenschaftsrichtungen angesiedelt (BWL, Ingenieurwissenschaften). Die-

¹ Wir danken Matthias Söll für die ausgesprochen hilfreichen Kommentare und Hinweise während der Fertigstellung dieses Aufsatzes.

se ursprüngliche Ausrichtung war nicht zuletzt dem Gründungskontext, insbesondere dem hohen Praxiseinfluss der ersten Berufsakademie geschuldet. Im Gegensatz zu dieser atypischen Orientierung werden heute in nahezu allen akademischen Disziplinen, mit Ausnahme klassischer Professionen wie bspw. Medizin oder Jura, duale Studiengänge angeboten (vgl. OSSWALD 1988, S. 21; GOESER u. a. 2013, S. 31; BARTH/NICKLAUS 1974, S. 149).

Basierend auf der besonders in den letzten 15 Jahren stark gewachsenen Bedeutung dualer Studiengänge, für die deren quantitative Expansion ein Indikator ist, gibt es inzwischen verschiedene wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit dieser Studienform und den Institutionen der dualen Hochschule und der Berufsakademie beschäftigen (vgl. MINKS/NETZ/VÖLK 2011; PURZ 2010; MUCKE/SCHWIEDRZIK 2000). Diese Forschungsarbeiten konzentrieren sich dabei vornehmlich auf zwei Stränge. Zum einen sind dies statistische Analysen zu unterschiedlichen Anbietern, Modellen oder Fachrichtungen, insbesondere auf Basis der Datenbank „AusbildungPlus“ (vgl. GOESER u. a. 2013) sowie Betriebs- und Studierendenbefragungen (vgl. KUPFER 2013; GOESER u. a. 2014; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2013). Zum anderen sind es disziplinübergreifende Themenstellungen, wie etwa Systematisierungsansätze (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014; BERNHARD/GRAF/POWELL 2013), internationale Vergleiche (vgl. BERNHARD/GRAF/POWELL 2013), berufsbildungssystemische Fragestellungen (vgl. KRONE/MILL 2014; SCHULTZ/HURRELMANN 2013; SEVERING 2013) oder auch die mögliche Rolle dualer Studiengänge im Kontext des Fach- und Führungskräfte mangels (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2014).

Eine theoretische Fundierung, welche die Diffusion dualer Studiengänge – sowohl hinsichtlich der fachlichen Ausrichtung als auch über verschiedene Hochschulformen hinweg – erklärt, wurde bisher jedoch nur unzureichend thematisiert. Auch die Rolle und Bedeutung der Dualen Hochschule Baden-Württembergs wurde bei der systematisch-theoriegeleiteten Aufarbeitung des Diffusionsprozesses kaum berücksichtigt (für Ausführungen zu deren Gründung vgl. ZABECK/WEIBEL/MÜLLER 1978).

Hier setzt unser Aufsatz an und bietet auf Grundlage der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie einen möglichen Erklärungsansatz für das starke Angebotswachstum dualer Studiengänge und die Diffusion dieses Studiengangmodells in andere (dafür atypische) Hochschulformen. Die neoinstitutionalistische Organisationstheorie geht davon aus, dass die Entstehung und Stabilität bestimmter organisationaler Formen und Strukturen nicht nur durch Effizienzkriterien, sondern auch durch gesellschaftliche Einflüsse in Form institutionalisierter Regeln und Erwartungen beeinflusst wird (vgl. WALGENBACH 2014). Dabei spielt das Konzept der Isomorphie, vor allem durch mimetische Prozesse, so unsere These, eine bedeutende Rolle für die Verbreitung von dualen Studiengängen. Solche mimetischen Prozesse führen bspw. dazu, dass bestimmte Strukturen in Organisationen – wie bspw. die Implementierung eines neuen Studiengangs in einer Hochschule – nicht ausschließlich der Ausbildung von Studierenden oder wie im Fall dualer Studiengänge der Nachfrage der Praxis nach bestimmten Ausbildungsmustern geschuldet sind, sondern bspw. auch durch das Kopieren anderer, erfolgreicher Organisationen im institutionellen Feld bedingt werden. Dies würde für duale Studiengänge,

die einst unter dem Druck starker Abiturientenjahrgänge („Abiturientenschwemme“) sowie der Forderung einflussreicher Unternehmen nach praxisnahen Hochschulstudiengängen ins Leben gerufen wurden, bedeuten, dass sich deren Ausbildungsmuster innerhalb von bereits bestehenden Hochschulformen ausbreiteten – diese anderen Hochschulformen also die Studiengangmodelle übernahmen. Auch die Rolle einzelner Akteure im Entstehungsprozess dualer Studiengänge lässt sich mit der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie fassen und wird in dieser Theorie im Rahmen von „Institutional Work“ diskutiert (vgl. LAWRENCE/SUDDABY 2006, S. 215). Damit bietet diese Theorie nicht nur einen Erklärungsansatz für die Diffusion dualer Studiengänge in andere Hochschulformen (Isomorphie), sondern auch für die Bedeutung und Rolle einzelner Akteure oder Akteursgruppen bei der Entstehung der Studiengangsform.

Unsere Arbeit wird sich im Folgenden mit der Entstehung und Verbreitung dualer Studiengänge unter Bezug auf die neoinstitutionalistische Organisationstheorie auseinandersetzen. Dabei soll es nicht Ziel des Aufsatzes sein, eine abschließende Erklärung für die heute starke Verbreitung dualer Studiengänge zu liefern. Vielmehr erläutern wir eine theoriegeleitete Erklärungsmöglichkeit des Diffusionsprozesses, die bisher nicht beachtet wurde. Insgesamt trägt unser Aufsatz dadurch zu einem besseren Verständnis der Verbreitung dualer Studiengänge im Speziellen und hinsichtlich der Diffusion neuer Studiengänge im Allgemeinen bei.

Im nächsten Abschnitt werden wir zunächst detaillierter auf die neoinstitutionalistische Organisationstheorie eingehen. Dazu wird der Begriff der Isomorphie erläutert und die bisherige Anwendung der Theorie im Rahmen der Hochschulforschung vorgestellt. Wir leiten drei Thesen ab, welche auf Grundlage dieser Theorie zur Entstehung und Verbreitung dualer Studiengänge in Deutschland beitragen können. Danach stehen die Anfänge dualer Studiengänge, die Gründe für deren Einführung und die Institution der heutigen Dualen Hochschule Baden-Württembergs im Rahmen einer Fallstudie im Fokus. Anschließend erfolgt die deskriptive Darstellung der Diffusion dualer Studiengänge. In der Diskussion werden wir die Fallstudie und die deskriptiven Darstellungen in Bezug zu unseren drei Thesen setzen und Implikationen ableiten.

2 Die neoinstitutionalistische Organisationstheorie: Grundlagen und deren Anwendung im Rahmen der Hochschulforschung

Die neoinstitutionalistische Organisationstheorie hat sich seit den 1970er Jahren zu einer der bedeutendsten Theorien in der Organisations- und Managementforschung entwickelt (für einen detaillierteren Überblick, siehe MEYER/WALGENBACH 2008; WALGENBACH 2014). Dabei wird die Theorie auch in anderen Forschungsbereichen, wie bspw. der Hochschulforschung (vgl. KRÜCKEN/RÖBKEN 2009; KRÜCKEN 2011) oder den Erziehungswissenschaften (vgl. KOCH/SCHEMMANN 2009) eingesetzt. Eine wesentliche Grundannahme dieser Theorie liegt darin, dass die Ausgestaltung von Organisationen nicht nur an bestimmten Effizienzerfordernissen

ausgerichtet ist, sondern die Umwelt der Organisation und die Erwartungen dieser Umwelt an die Organisation zu einem wesentlichen Teil deren formale Struktur beeinflussen. Die Rolle der Umwelt (hier: Bundes- und Landesministerien, Sozialpartner, einzelne Großunternehmen, etc.) und deren Wirkung auf die Organisation (hier: die Hochschulen) werden dabei bspw. von institutionalisierten Vorstellungssystemen oder gebräuchlichen Praktiken, Regeln und Rollen bestimmt (vgl. SCOTT 1987; WALGENBACH 2014), welchen Organisationen zur Erlangung von Legitimität (und damit verbunden auch Ressourcen) folgen (vgl. MEYER/ROWAN 1977).

Die Übernahme institutionalisierter Strukturelemente kann für eine Organisation problematisch sein, da diese weniger aus Effizienzgründen übernommen werden, sondern aufgrund deren externen Legitimierung vielmehr zur Wahrung der organisationalen Umweltanforderungen. Dabei benutzen Organisationen neben eigenen vor allem externe Bewertungskriterien, um den Wert und den Nutzen solcher Strukturen zu bestimmen (vgl. ZUCKER 1987; TOLBERT/ZUCKER 1983; WALGENBACH 2014). Gleichzeitig ist auch ein Widerstand gegen institutionelle Erwartungen problematisch, müssen Organisationen doch den Anforderungen ihrer Umwelt entsprechen, um den Zugang zu für das Überleben der Organisation wichtigen Ressourcen zu erhalten (vgl. POWELL 1991).

Diese Umweltanforderungen an Organisationen und der Druck, diesen Anforderungen zu entsprechen, führen zu Isomorphie in organisationalen Feldern. Ein organisationales Feld wird dabei als eine Gruppe von Organisationen definiert, die deutlich abgrenzbare Bereiche institutionellen Lebens darstellen und in ein gemeinsames Sinnsystem eingebunden sind (vgl. DiMAGGIO/POWELL 1983; SCOTT 1994; SCOTT 2013). Isomorphie beschreibt die Strukturangleichung von Organisationen in einem solchen Feld und unterscheidet drei verschiedene Kräfte für solche Angleichungsprozesse (vgl. WALGENBACH 2014). Erstens resultiert Isomorphie durch Zwang aus politisch motiviertem Einfluss auf Organisationen, bspw. durch die Änderung oder die Einführung eines Gesetzes. Zweitens entsteht Isomorphie durch normativen Druck aufgrund der zunehmenden Professionalisierung der Gesellschaft. Diese äußert sich bspw. in der Bemühung einer Berufsgruppe, Rahmenbedingungen und Inhalte ihrer Arbeit zu definieren (vgl. DiMAGGIO/POWELL 1983) und führt dazu, dass Mitglieder einzelner Berufsgruppen, welche in unterschiedlichen Organisationen arbeiten, im Rahmen ihrer Ausbildung und Qualifikation ein ähnliches Verständnis über bestimmte Abläufe und Strukturen verinnerlicht haben und in die Organisationen übertragen (vgl. WALGENBACH 2014). Drittens kann Isomorphie letztlich durch mimetische Prozesse entstehen. Diese Form von Isomorphie ergibt sich aus der Unsicherheit von Organisationen, die wiederum aus der fehlenden Fähigkeit der Abschätzung von Maßnahmen und Auswirkungen zukünftigen Verhaltens resultiert. Aufgrund dieser Unsicherheit und Uneindeutigkeit orientieren sich nun Organisationsgestalter hinsichtlich der Organisationsstruktur oder spezifischer Prozesse an anderen Organisationen. Je größer dabei die Unsicherheit ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Strukturen von Organisationen an denen anderer Organisationen ausgerichtet werden (vgl. WALGENBACH 2014). Diese drei Isomorphiekräfte können natürlich auch parallel auf Organisationen wirken.

Wie kann nun die neoinstitutionalistische Organisationstheorie zu einem besseren Verständnis der Entstehung und Verbreitung dualer Studiengänge beitragen? Zum einen ermöglicht die Theorie eine alternative Erklärung, die neben der Rolle (bildungs-)politischer Entscheidungsträger/-innen auch die Bedeutung gesellschaftlicher Normen und institutionalisierter Strukturen berücksichtigt. Zum anderen bietet das Konzept der Isomorphie einen Erklärungsansatz, der die Diffusion dualer Studiengänge in andere Hochschulformen erklären kann. Um die Relevanz und den Nutzen der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie zu verdeutlichen, werden wir im Folgenden drei Thesen herleiten. Diese Thesen greifen wir am Ende unseres Beitrags und nach den Ausführungen (a) zur Entstehung dualer Studiengänge und der Rolle des „Stuttgarter Modells“ als Gründungsinstitution und (b) zur Diffusion dualer Studiengänge seit den späten 1970er Jahren bis heute wieder auf und diskutieren diese. Die Thesen sollen dabei den Nutzen der Theorie verdeutlichen und eine alternative Betrachtungsweise zur Entstehung und Verbreitung dualer Studiengänge bieten. Die Prüfung der Thesen selbst ist hingegen nicht Ziel dieser Arbeit.

These 1: Die Erwartungen der institutionellen Umwelt (und insbesondere einiger Akteure dieser Umwelt) spielen bei der Implementierung der dualen Studiengänge eine große Rolle, d. h. diese Studienform wurde nicht nur auf Grundlage bildungspolitischer Überlegungen im Zuge der zu erwartenden steigenden Zahl an Studierenden, sondern auch durch den konkreten Ausbildungsbedarf und die Macht einzelner Unternehmen eingeführt. Im Sinne des Neoinstitutionalismus wurde bei der Umsetzung des „Stuttgarter Modells“ das bestehende und institutionalisierte System der dualen Berufsausbildung als Organisationsform in den Hochschulsektor übertragen.

These 2: Durch den Erfolg des „Stuttgarter Modells“ und der späteren Berufsakademien in Baden-Württemberg hat sich die Studienform dualer Studiengänge relativ schnell etabliert und sich im Folgenden verbreitet. Im Sinne der neoinstitutionalistischen Organisationstheorien wurden erfolgreiche, legitimierte und die Ressourcen einer Organisation sichernde Strukturen (am „Stuttgarter Modell“ orientiert) institutionalisiert. Diesen institutionalisierten Strukturen folgten weitere neu gegründete Organisationen, insbesondere Berufsakademien. Dies stellt den Beginn der Diffusion dieser Studiengangform dar.

These 3: Der Erfolg des „Stuttgarter Modells“ und der Berufsakademien in Baden-Württemberg führt dazu, dass auch andere Hochschulformen deren Struktur im Sinne von dualen Studiengangmodellen übernehmen. Dieser Prozess lässt sich aus Sicht des Neoinstitutionalismus im Rahmen mimetischer Isomorphiemechanismen erklären. Dabei spielt für die anderen Hochschulformen weniger die Passung dualer Studiengänge zu ihren Studiengangprofilen eine Rolle, als vielmehr die Erwartung der institutionellen Umwelt, dass Hochschulen duale Studiengänge anbieten. Diesem Druck (unter Unsicherheit) folgend, orientierten sich (Fach-)Hochschulen an anderen existierenden erfolgreichen Organisationen (Berufsakademien) in ihrem Feld.

3 Der Institutionalisierungsprozess dualer Studiengängemodelle am Beispiel der Entwicklung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg

Um die drei genannten Thesen diskutieren zu können, möchten wir im Folgenden zunächst ausführlich auf das „Stuttgarter Modell“ und dessen Weiterentwicklung bis zur „Dualen Hochschule Baden-Württemberg“ eingehen. Dafür stellen wir den Entwicklungsprozess der Gründungsinstitution vor. Insbesondere gehen wir auch auf die institutionellen Umweltbedingungen zum Entstehungszeitpunkt des „Stuttgarter Modells“ ein, die zur Einführung der ersten dualen Studiengänge in Deutschland geführt haben.

Nach dem Zweiten Weltkrieg lag auf Ebene des tertiären Bildungsbereichs der Fokus hochschulpolitischen Engagements auf dem Wiederaufbau organisatorischer Rahmenbedingungen. In den 1960er Jahren widmete man sich stärker der inhaltlichen Ausgestaltung bestehender Studiengänge. Im Kontext der großen Bildungsreformen der 1960er Jahre wurden Forderungen laut, den Hochschulsektor auszubauen, um der damals stark wachsenden Zahl an Abiturienten/-innen ein Studium zu ermöglichen. Diesen Überlegungen waren Prognosen eines wirtschaftlichen Rückstandes bzw. der Verhinderung der Fortsetzung des Wirtschaftsaufschwungs durch ein mangelndes Wachstum im Bildungssystem vorausgegangen, die PICHT (1965) als „Deutsche Bildungskatastrophe“ bezeichnete. Auch Kritiker des damaligen Bildungs- und Gesellschaftssystems, wie z. B. DAHRENDORF (1965), drängen in dieser Zeit auf die Expansion der Hochschulen und ein vergrößertes Angebot an Studienplätzen. Nur so könne die soziale Gerechtigkeit durch das Bildungswesen gefördert werden. Gleichzeitig forderten die studentischen Proteste der 1968er Bewegung mit ihrer Kritik an der mangelnden gesellschaftlichen Relevanz von Lehre und Forschung gesetzliche und organisatorische Veränderungen (vgl. TEICHLER 1990, S. 14).

Mit dem Eintritt geburtsstarker Jahrgänge in die Ausbildungsphase in den 1970er Jahren sahen sich dann auch bildungspolitische Entscheidungsträger/-innen mit dem Problem mangelnder Kapazitäten an Hochschulen konfrontiert: Einerseits sollte möglichst vielen Abiturienten und Abiturientinnen der Hochschulzugang ermöglicht werden – an dem Ziel der Expansion wurde weiter festgehalten. Andererseits hätte dies einen massiven Ausbau der Universitäten zur Folge gehabt, der unter Umständen vor dem Hintergrund potenziell sinkender Studierendenzahlen im nachfolgenden Jahrzehnt nicht voll ausgelastete Kapazitäten nach sich gezogen hätte (vgl. TEICHLER 1990, S. 17). Als ersten Lösungsansatz dieses Problems verständigte man sich 1977 auf die „Öffnung der Hochschulen“, mit der die Aufnahme einer größeren Zahl an Studierenden bei nahezu gleichbleibenden Ressourcen vorgesehen wurde (vgl. TEICHLER 2005, S. 32).

Neben den politischen Forderungen, den Hochschulsektor weiter auszubauen, sahen sich große Wirtschaftsunternehmen, insbesondere im Bundesland Baden-Württemberg, unterdessen dem Problem einer Qualifikationslücke im mittleren Management ausgesetzt (vgl. WENG 1966, S. 17). In einer Übergangsquote von 90 Prozent der Absolventen/Absolventinnen

eines Abiturjahrgangs in ein universitäres Studium sah man innerhalb der Betriebe die Gefahr, dass nach dem Schulabschluss insgesamt zu wenig leistungsstarke Jugendliche den Betrieben zur Verfügung stünden. Ebenso beklagten die Betriebe, dass die universitäre Bildung zu theorielastig und ohne Praxisnähe sei. Die Absolventen/Absolventinnen traditioneller Universitäten wurden nicht als passend zur Rekrutierung neuen Personals für anspruchsvolle dispositiv-operative Funktionen angesehen (vgl. ZABECK/DEISSINGER 1995, S. 1). Gleichzeitig herrschte Sorge darüber, dass unter dem Druck der Öffnung der Universitäten die Qualität der Lehre leiden könnte (ebd.). Besonders Großunternehmen thematisierten dieses Problem. OSSWALD (1988, S. 18 f.) zitiert in diesem Zusammenhang einen Brief der Daimler-Benz AG vom 23.08.1971 an das Kultusministerium:

„Im Hinblick auf die in den nächsten Jahren stark anwachsende Zahl von Abiturienten wird die Frage, in welchem Umfang künftige Abiturienten ohne Hochschulstudium in der Wirtschaft eine qualifizierte Ausbildung erfahren können, immer dringender werden – auch wenn heute die Zahl der unmittelbar in das Berufsleben eintretenden Abiturienten sehr gering ist. Das liegt sicherlich auch zu einem Teil daran, daß heute die berufs begleitende Ausbildung im Sekundar-Schulbereich angesiedelt ist, was der These ‚Nach dem Abitur in die Wirtschaft‘ nur eine geringe Attraktivität verleiht. Wir haben in unserem Hause seit geraumer Zeit intensive Überlegungen über eine Neugestaltung der beruflichen Ausbildung für Abiturienten angestellt und würden es begrüßen und für sehr zweckmäßig halten, wenn sich auf der Basis des dualen Systems eine Art Hochschulkurs-System entwickeln ließe. Damit würde die schulische Seite der Ausbildung in den Hochschulbereich verlagert, was zweifellos zur Attraktivität der Gesamtausbildung beitragen und wahrscheinlich auch die Möglichkeit bieten würde, geeignete Positionen in der Wirtschaft für diesen Personenkreis vorzusehen. Selbstverständlich müßten über die Gestaltung eines solchen Ausbildungssystems weitreichende Überlegungen angestellt werden. Wir möchten heute zunächst unser Interesse an einem solchen Ausbildungssystem bekunden.“

In der Folge wurde beschlossen, unter Einbeziehung der drei baden-württembergischen Unternehmen Daimler-Benz AG, Robert Bosch GmbH und Standard Elektrik Lorenz AG ein neues Ausbildungskonzept auf tertiärer Bildungsebene, das sogenannte „Stuttgarter Modell“ in Zusammenarbeit mit der Württembergischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA Stuttgart) zu errichten. So sollte der „Bedarf an qualifizierten Nachwuchskräften mit fundiertem praktischen und theoretischen Wissen“ (OSSWALD 1988, S. 19) gedeckt werden. Ziel war es dabei, eine Abiturientenausbildung zu etablieren, die – im tertiären Bildungssektor angesiedelt – die Lernorte Betrieb und staatliche (Hochschul-)Einrichtung vorsieht. Auf diese Weise wurden erstmals Elemente der beruflichen und akademischen Ausbildung verzahnt (vgl. ZABECK/DEISSINGER 1995, S. 2 f.). Durch die Verlagerung der theoretischen Ausbildung in die VWA Stuttgart in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer Stuttgart wurde ein gestufter Ausbildungsgang möglich.

Der damalige amtierende Kultusminister Baden-Württembergs Hahn zeigte sich offen für die Weiterentwicklung dualer Studiengänge als Alternative zum Hochschulstudium (vgl. HAHN 1975, S. 270). Kritisiert wurde jedoch, dass es sich noch um eine rechtliche Grauzone handele, in der sich die Berufsakademie bewegte (vgl. PETZOLD 1974, S. 43 ff.). Einzig der Kammerabschluss, nicht aber der sog. „Betriebswirt (VWA)“ sei staatlich anerkannt und damit reglementiert (vgl. BARTH/NICKLAUS 1974, S. 152). Für die Wirtschaft zähle jedoch in erster Linie die erzielte Leistung; rechtliche Rahmenbedingungen erscheinen eher nachrangig (ebd., S. 150). PETZOLD (2014) kritisiert diesen Punkt. Entgegen gängiger Bildungsideale von Hochschulen oder den Zielen der dualen Berufsausbildung – nämlich der Ausbildung einer vollumfänglichen Beruflichkeit mit entsprechender Beschäftigungsfähigkeit – sind entsprechende Ausbildungs- bzw. Studiengänge stark auf die Bedürfnisse der Wirtschaft zugeschnitten (vgl. PETZOLD 1974, S. 43). Damit sind bspw. Nachteile bei einem potenziellen Unternehmenswechsel der Absolventen und Absolventinnen zu erwarten (vgl. BARTH/NICKLAUS 1974, S. 154). Im Gegenzug würde diese stark unternehmensbezogene und spezialisierte Ausbildung zum Großteil durch öffentliche Gelder finanziert (vgl. PETZOLD 1974, S. 44).

Trotz starker Kritik erfolgte bereits im Jahr 1974 die Überführung des Modellversuchs in die Gründungsphase der ersten beiden Berufsakademien mit den Standorten Stuttgart und Mannheim. ZABECK/MÜLLER/WEIBEL (1978, S. V) beschreiben deren Grundsätze wie folgt:

- (1) Praxisnähe und Wissenschaftsbezug,
- (2) Wechselausbildung an verschiedenen Lernorten,
- (3) Verzahnung von Theorie und Praxis,
- (4) Stufung des Bildungsganges,
- (5) Differenzierter Lehrkörper sowie
- (6) Gleichberechtigte Mitwirkung der Praxis an Ausbildungsentscheidungen.

Die erfolgreiche Diffusion des Modells zeigte sich an dessen weiterer Verbreitung in Baden-Württemberg. Es folgte eine Phase der Expansion mit neuen Standorten in Villingen-Schwenningen (1975), Heidenheim (1976), Ravensburg mit späterer Außenstelle Tettnang (1978), Karlsruhe (1979) und Lörrach (1981) (vgl. OSSWALD 1988, S. 62 ff.). Die bis in die frühen 1980er Jahre gegründeten Berufsakademien wurden 2009 unter dem Dach der Dualen Hochschule Baden-Württemberg miteinander verbunden (vgl. DHBW 2010).

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargestellt, dass es nach der Anfangszeit der Berufsakademien in Baden-Württemberg zu einer Phase der Expansion kam, was sich exemplarisch am Beispiel der steigenden Zahl an Standorten verdeutlichen lässt. Neben der Anzahl der Hochschulorte gibt es weitere Indikatoren, die das Argument der Expansion und steigenden Bedeutung von Berufsakademien als Hochschulform und insbesondere dualer Studiengänge als Studiengangform stützen.

4 Die Diffusion dualer Studiengänge in der Hochschul-landschaft

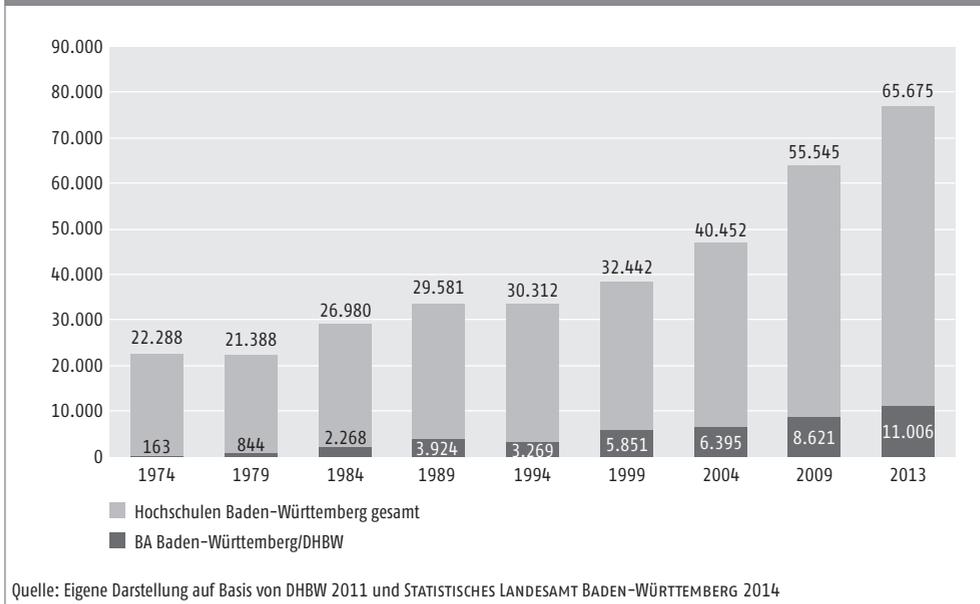
Basierend auf unserer These, dass aufgrund des Erfolgs des „Stuttgarter Modells“ und der Berufsakademien sich die Studiengangform des dualen Studiums institutionalisierte und in andere Hochschulformen diffundierte, werden wir nun auch auf andere Anbieter dualer Studiengänge, wie z. B. Fachhochschulen eingehen. Darüber hinaus formulierten wir die These, dass dieser Institutionalisierung weitere neu gegründete Organisationen folgen und somit den Weg für die Diffusion dieser Studiengangformen bereiten. Auch dies soll innerhalb des folgenden Abschnitts Teil der Betrachtung sein.

Wie bereits verdeutlicht, folgte auf die Modellphase („Stuttgarter Modell“) eine Zeit der Erweiterung und Expansion, die die Gründung verschiedener Berufsakademien in Baden-Württemberg zur Folge hatte. Parallel zu dieser Erweiterung des Studienplatzangebotes erhöhte sich sowohl die Zahl der an den Berufsakademien beteiligten Unternehmen als auch die der Studierenden deutlich, obschon die damaligen Initiatoren selbst nicht von einer Breitenwirkung des Modells ausgegangen waren.

„Als Motiv nennt Daimler-Benz in erster Linie das bildungspolitische Engagement seines Personalvorstandes. Nicht innerbetrieblicher Bedarf soll befriedigt, sondern ein Modell geschaffen werden, das den Ansprüchen gerecht wird, die an eine Alternative zum Hochschulstudium gestellt werden müssen. Man erhofft sich von dieser Ausbildung, die natürlich zahlenmäßig irrelevant ist, eine Signalwirkung auch auf Mittel- und sogar Kleinunternehmen. Ob solche Erwartungen wirklich realistisch sind, muss bezweifelt werden. Daimler-Benz mit einer Gesamtbelegschaft von 107.000 Beschäftigten bildet jährlich 15 Abiturienten aus. (...)“ (BARTH/NICKLAUS 1974, S. 150 f.)

Anders als damals von den beteiligten Akteuren erwartet, stieg das Interesse von Unternehmen und Jugendlichen an dem dualen Studienmodell im Laufe der Jahre kontinuierlich an. Abbildung 1 verdeutlicht die stetige Entwicklung der Studierenden an Berufsakademien mit Bezug auf die quantitative Entwicklung der Gesamtstudierendenzahlen in Baden-Württemberg für den Zeitraum von 1974 bis 2013. Dabei ist ersichtlich, dass ein großer Sprung in den Studierendenzahlen besonders zwischen den Jahren 1979 und 1984 zu verzeichnen ist. Auch die Zahl der Studienanfänger/-innen in Baden-Württemberg insgesamt nimmt in diesem Zeitraum zu. Beides lässt sich u. a. auf den Eintritt geburtenstarker Jahrgänge in die Ausbildungsphase zurückführen. Für das Wintersemester 2013/2014 meldete das STATISTISCHE LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (2014) 65.675 Studienanfänger/-innen, darunter 16,8 Prozent Studierende an der DHBW. Bezüglich der Ursprungsorganisation selbst kann festgehalten werden, dass sich die Studienform mit einem prozentualen Anteil von ca. 16–17 Prozent aller Studierenden innerhalb Baden-Württembergs etabliert hat (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2014).

Abbildung 1: Studienanfänger/-innen in Baden-Württemberg 1974–2013



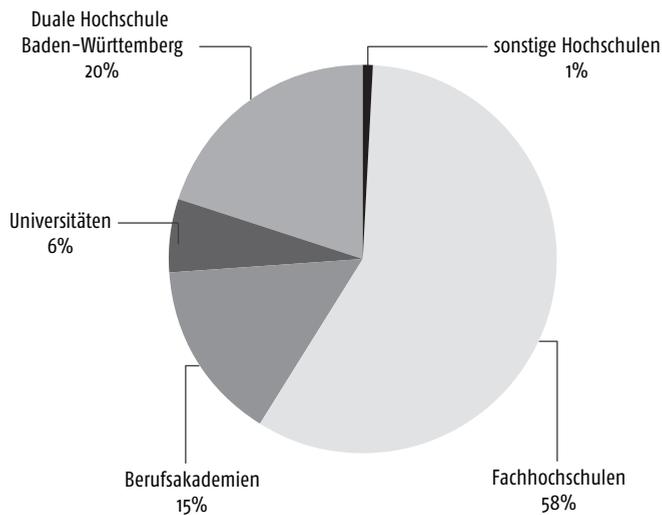
Für die Zahl der beteiligten Unternehmen an dem Studiengangmodell kann bis 2012 ebenfalls ein Wachstum konstatiert werden. Nachdem im Jahr 2012 ein Höchstwert von über 13.000 beteiligten Unternehmen erreicht wurde, liegt deren Zahl 2014 bei ca. 10.000 (DHBW 2015). Eine mögliche Erklärung sind die 2011 von der DHBW selbst gesetzten Qualitätsstandards für Ausbildungsbetriebe, die möglicherweise insbesondere kleinere Betriebe abschrecken. Eine abschließende Erklärung für die kleiner werdende Zahl an beteiligten Unternehmen bei gleichzeitig steigenden Studierendenzahlen kann hier nicht gegeben werden.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass es darüber hinaus zu einer Verbreitung der Studiengangform in andere Hochschultypen kam. Dabei stehen insbesondere die Fachhochschulen hervor. Die Abbildung zeigt, dass 58 Prozent aller angebotenen Studiengänge innerhalb dieser Bildungseinrichtungen angeboten werden.

Aus organisationstheoretischer Sicht stellt sich die Frage, warum vor allem die Fachhochschulen eine solch starke Position einnehmen. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass bei der Diffusion dieser Studiengangform die geografische Nähe von Hochschulen und Unternehmen eine besondere Rolle spielt – also insbesondere zu Beginn der Institutionalisierung starke Unternehmensakteure eine bedeutende Rolle spielten und die regionalen Hochschulen hinsichtlich der Einführung dualer Studiengänge beeinflussten bzw. stärkten. Nicht selten gab es in den Bundesländern darüber hinaus entscheidenden Widerstand der Fachhochschulen gegen die Einführung eines weiteren Hochschultypus im Bundesland. Ver-

schiedene Bundesländer entschieden sich, entsprechende Modelle an Fachhochschulen zu implementieren. Seit Ende der 1970er Jahre gab es daher weitere Modelle der Kooperation zwischen Wirtschaft und Hochschule. Hier sind insbesondere das ausbildungsintegrierende „Krefelder Modell“ (1982/1983) und das „Berufsintegrierende Studium BIS“ aus Rheinland-Pfalz (1977) zu nennen (vgl. ZABECK/DEISSINGER 1995, S. 21; AUTORENGRUPPE BERUFSBILDUNGSBERICHT 1985, S. 13; FALK 2007, S. 9). Aus dem Berufsbildungsbericht aus dem Jahr 1985 geht hervor, dass es neben dem dualen Studium an Berufsakademien noch vier weitere Modelle kooperativer Zusammenarbeit von Betrieb und Hochschule gab. Das Sandwich-Modell ist bspw. eine entsprechende Kooperationsform. Dabei handelt es sich um ein dreijähriges Fachhochschulstudium, in das Praktikumsphasen im Betrieb von unterschiedlicher Dauer eingeplant wurden (vgl. AUTORENGRUPPE BERUFSBILDUNGSBERICHT 1985, S. 13 ff.). Ein nennenswerter Zuwachs derartiger Modelle an Fachhochschulen war insbesondere in den 1990er Jahren zu beobachten (vgl. MÜCKE/SCHWIEDRZIK 2000, S. 14; ANDERSECK 1994, S. 447 ff.).

Abbildung 2: Anbieter dualer Studiengänge



Quelle: GOESER u. a. 2014

Diese Entwicklung ist neben den Widerständen in einzelnen Bundesländern auch auf die „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ des WISSENSCHAFTSRATES aus dem Jahr 1993 (WISSENSCHAFTSRAT 1993, S. 34 ff.) und seine „Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg“ (WISSENSCHAFTSRAT 1994, S. 399) zurückzuführen, in denen der Ausbau der Fachhochschulen mit Blick auf die Ausweitung dualer Studienangebote empfohlen wird. Auch empfahl der Wissenschaftsrat eine Unterteilung bereits bestehender Typen von Berufs-

akademien nach Typ I (nach baden-württembergischem Modell) und Typ II. Der Unterschied in den beiden Typen liegt darin, dass der Abschluss eines Studiums an der Berufsakademie (Typ I) mit denen der Fachhochschule gleichgestellt ist. Bei Typ II hingegen ist dies nicht der Fall – in Schleswig-Holstein wurde bspw. der Abschluss an Fachhochschulen lediglich der Vordiplom-Prüfung gleichgestellt (vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2003, S. 17; WISSENSCHAFTSRAT 1996, S. 21 ff.).

Dies verdeutlicht zum einen erneut den Ausstrahlungscharakter, welchen die Ursprungsorganisation – im Sinne eines institutionalisierten Musters – weit nach ihrer Gründung 1974 noch auf die Gesamtstruktur dualer Studiengänge aufweist. Zum anderen zeigt sich hier, dass neben Unternehmen und Landesministerien auch Institutionen wie der Wissenschaftsrat offenbar eine zentrale Position für die Etablierung dualer Studiengänge an Fachhochschulen einnehmen.

5 Diskussion der Institutionalisierung im Fokus des Neoinstitutionalismus

Der vorliegende Aufsatz verfolgt zwei Ziele: Erstens soll er das Aufkommen dualer Studiengänge und deren Verbreitung nachzeichnen. Hierzu war eine detaillierte Betrachtung des „Stuttgarter Modells“ notwendig, das als Gründungsinstitution angesehen werden kann. Darüber hinaus zeigte sich im Rahmen der Fallstudie, dass insbesondere die ersten Jahre des „Stuttgarter Modells“ nachhaltig prägend auf die Entwicklung dualer Studiengänge wirkten. In den 1970er und 1980er Jahren entwickelten sich zunächst in Baden-Württemberg und später auch in den Bundesländern Sachsen und Thüringen Berufsakademien, die zunehmend verschiedenartige duale Studiengänge in ihr Ausbildungsprogramm aufnahmen. In anderen Bundesländern übernahmen andere Hochschulformen diese Studiengangform. Insbesondere Fachhochschulen müssen dabei hervorgehoben werden – heute bieten sie mehr als die Hälfte aller dualen Studiengänge an. Interessanterweise etablierten selbst Universitäten diese Studiengangform, obwohl deren Fokus klassischerweise stärker auf einer akademischen Ausbildung liegt. Dieser Punkt trifft jedoch auch grundsätzlich auf Fachhochschulen zu – auch wenn diese einen schwächeren Forschungs- und stärkeren Praxisbezug in ihrer Ausbildung haben.

Das zweite Ziel dieses Aufsatzes ist es, eine mögliche Theoretisierung dieser Entwicklung aufzuzeigen. Wir beziehen uns hier auf einige Grundannahmen der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie (vgl. MEYER/WALGENBACH 2008; WALGENBACH 2014), die aus unserer Sicht einen vielversprechenden Rahmen für die Analyse der Entstehung und Entwicklung von Studiengängen und Studiengangformen darstellt. Hier formulieren wir zu Beginn des Aufsatzes drei Thesen, die wir nun wieder aufgreifen und im Kontext der Fallstudie zum „Stuttgarter Modell“ und den ersten dualen Hochschulen in Baden-Württemberg sowie der Entwicklung dualer Studiengänge in Deutschland diskutieren.

Die erste These bezieht sich auf die Einführung der ersten dualen Studiengänge und argumentiert, dass dies nicht ausschließlich auf Grundlage bildungspolitischer Überlegungen

und einer zu erwartenden steigenden Zahl an Studierenden, sondern durch den konkreten Ausbildungsbedarf und die Macht einzelner Akteure der Umwelt zu begründen ist. Dass die institutionelle Umwelt und deren Akteure eine bedeutende Rolle bei der Entstehung und der Ausgestaltung neuer Organisationsformen spielen, ist dabei keinesfalls ein neuer Befund der Organisationsforschung (siehe bspw. die Arbeit von JOHNSON 2007). Bezogen auf den Fall dualer Studiengänge wurde diese Rolle bisher jedoch nicht weiter analysiert. Betrachtet man die Entstehungsgeschichte dualer Studiengänge und die Rolle einzelner Unternehmen bei der Etablierung des „Stuttgarter Modells“, erweist sich unsere erste These als durchaus treffend. Insbesondere die Daimler-Benz AG hatte großen Einfluss auf die Einführung einer solchen Studiengangform. Selbstverständlich spielte auch das zu erwartende Überangebot an Hochschulzugangsberechtigten in den 1970er Jahren eine große Rolle bei der Einführung und wäre vermutlich ohne die sogenannte „Abiturientenschwemme“ in den Jahren bildungspolitisch kaum durchsetzbar gewesen. Die Tatsache, dass jedoch einzelne Akteure ihren Einfluss nutzten, um hochschulpolitische Prozesse zu steuern, erscheint auf Grundlage der Fallstudie wahrscheinlich. Auch in der Organisationsforschung kennt man dieses Verhalten einzelner Akteure im Kontext der Forschung zu „Institutional Work“, d. h. der bewusste Einsatz einzelner Personen oder Organisationen abzielend auf die Beeinflussung der Entstehung, Beständigkeit oder Zerstörung spezifischer Institutionen (vgl. LAWRENCE/SUDDABY 2006, S. 215). Diese „Institutional Work“ führte auch dazu, dass man beim „Stuttgarter Modell“ die Grundkonzeption der Dualität des „Dualen Berufsbildungssystems“ übernommen hat, ohne sich den dafür gültigen umfangreichen gesetzlichen Regelungen des Berufsbildungsrechts zu unterwerfen. Dieser Effekt besteht bis heute. So fallen bspw. die duale Hochschule und die Berufsakademien nicht unter die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes, sondern unter das Hochschulrecht. Somit gelten Elemente und Regelungen wie die Aushandlung von gültigen Ordnungen durch die Sozialpartnerschaft, Rechte und Pflichten von Auszubildenden, Nachweis der Qualifikation von Auszubildenden in den Betrieben nicht – um nur einige zu nennen. Gleichzeitig haben die beteiligten Unternehmen ein umfangreiches Mitgestaltungsmandat. Oft sind Gremien paritätisch besetzt (z. B. an der DHBW).

Die zweite These argumentiert, dass der Erfolg des „Stuttgarter Modells“ und der Berufsakademien in Baden-Württemberg zu einer Institutionalisierung der Studiengangform des dualen Studiums geführt hat, was letztlich deren Diffusion ermöglichte. Hier zeigen die Entwicklung dualer Studiengänge und die Anzahl an Berufsakademien in drei Bundesländern, dass es tatsächlich zu einer solchen Diffusion kam. Auch die DHBW fand zunehmend Zuspruch – heute sind rund 10.000 Unternehmen beteiligt. Ob dies wirklich auf den Erfolg der Gründungsinstitution zurückgeführt werden kann, lässt sich auf der Grundlage unserer ausschließlich deskriptiven Aufbereitung von Sekundärdaten nicht sagen. Gleichwohl erscheint ein solcher Erfolg ohne einen hohen Zuspruch zur Gründungsinstitution und einer damit einhergehenden hohen Legitimation dieser Hochschulform unwahrscheinlich. Darüber hinaus

müssen an der Stelle auch die Strukturen noch stärker in den Blick genommen werden – während es sich bei der DHBW um ein integratives duales Studienmodell mit curriculärer Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen handelt, führten andere Hochschulen stärker additive (ausbildungsintegrierende) Modelle ein.

Die dritte These geht von einer Diffusion des Studiengangmodells dualer Studiengänge weg von Berufsakademien und hin zu anderen Hochschulformen aus. Diese Entwicklung, so unser theoretisches Argument, ist bedingt durch den Erfolg des „Stuttgarter Modells“ und der Berufsakademien. In der Tat zeigen die Statistiken zur Entwicklung dualer Studiengänge, dass inzwischen mehr als die Hälfte dieser Studiengänge von Fachhochschulen angeboten wird und selbst einzelne Universitäten mittlerweile diese Form des Studiums anbieten. Dem Verständnis der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie nach hat sich die Struktur der ehemaligen Berufsakademie Baden-Württemberg als erfolgreich erwiesen und zog eine Phase der – basierend auf einer durch mimetische Prozesse ausgelösten – Expansion nach sich.

Unsere Arbeit leistet Erklärungsansätze für die Systemveränderungen im tertiären Bildungsbereich in den vergangenen 40 Jahren. Gleichzeitig stellt sie einen ersten Schritt für die detailliertere Analyse der Implementierung dualer Studiengänge dar. Die gewählte theoretische Fundierung erwies sich als geeignete Grundlage. Für künftige Forschungsarbeiten sollten unsere Thesen weiterentwickelt und als Hypothesen einer empirischen Prüfung zugänglich gemacht werden. Hierbei ist insbesondere eine quantitative Analyse von Primärdaten ein vielversprechender Ansatz. Diese würde nicht nur erlauben, ein exakteres Abbild der Diffusion dualer Studiengänge nachzuzeichnen, sondern auch Faktoren zu analysieren, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Strukturen der dualen Studiengänge beeinflussen. Solche Faktoren könnten bspw. die Reputation von Hochschulen, deren Größe oder regionale Ansiedlung sein. Darüber hinaus lassen sich in unserer Aufarbeitung auch vielfältige Parallelen bzgl. der wirtschaftlichen Herausforderungen, der demografischen Entwicklungen in Verbindung mit einer Abiturientenschwemme und Veränderungen der Arbeitswelt zwischen der Einführungsphase der dualen Studiengänge und dem heutigen Fachkräfte- und Qualifikationsbedarf nachzeichnen. Dies erlaubt das Aufzeigen von Perspektiven durch die Diskussion von Retrospektiven. Weiterhin steht es nunmehr nach über 40 Jahren seit Etablierung und der damit verbundenen Expansion von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Formaten aus, Veränderungen in der tertiären Bildung nicht nur mit einer quantitativen Organisationsforschung zu begegnen, sondern auch die Qualität der Studiengänge zu betrachten und entsprechende Forschungsarbeiten zur Systematisierung und Qualitätssicherung voranzutreiben.

Literatur

- ANDERSECK, Klaus: Duale Berufsausbildung in Universität und Betrieb. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1994) 90, S. 447–462
- AUTORENGRUPPE BERUFSBILDUNGSBERICHT: Berufsbildungsbericht 1985. Bonn 1985
- BARTH, Dieter; NICKLAUS, Jürgen: Abitur – und kein Studium, Teil 1. Analyse und Vergleich ausgewählter Abiturientenausbildungen außerhalb der Hochschule. Stuttgart 1974
- BERNHARD, Nadine; GRAF, Lukas; POWELL, Justin J. W.: Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich. In: AMOS, Karin S.; SCHMID, Josef; SCHRADER, Josef (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum: Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis. Baden-Baden 2013, S. 175–192
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Bonn 2003
- DAHRENDORF, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965
- DHBW: Struktur- und Entwicklungsplan 2010–2014. Stuttgart 2010 – URL: http://www.dhbw-stuttgart.de/fileadmin/dateien/DHBW/Struktur-_und_Entwicklungsplan_DHBW.pdf (Zugriff: 24.06.2012)
- DHBW: Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2010/2011. Stuttgart 2011 – URL: http://www.dhbw.de/fileadmin/user/public/Dokumente/Schrifterzeugnisse/DHBW_Jahresbericht_2010_2011.pdf (Zugriff: 21.06.2012)
- DHBW: Zahlen und Fakten zur DHBW. Stuttgart 2015 – URL: <http://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueber-uns/zahlen-fakten.html> (Zugriff: 30.01.2012)
- DiMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W.: The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: American Sociological Review (1983) 2, S. 147–160
- FALK, Rüdiger: Duale Hochschulstudiengänge. In: Wirtschaft und Berufserziehung (2007) 5, S. 8–14
- GOESER, Jochen u. a.: AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2012. Berichtszeitraum 01.05.2011 bis 30.04.2012. Bonn 2013 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2012.pdf (Zugriff: 29.01.2015)
- GOESER, Jochen u. a.: AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Berichtszeitraum 01.05.2012 bis 30.04.2013. Bonn 2014 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf (Zugriff: 30.01.2015)
- HAHN, Wilhelm: Bildungspolitische Wende. In: Wirtschaft und Erziehung (1975) 9, S. 264–271

- JOHNSON, Victoria: What Is Organizational Imprinting? Cultural Entrepreneurship in the Founding of the Paris Opera. *American Journal of Sociology* (2007), 113 (1), S. 97–127
- KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael: Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden 2009, S. 7–18
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: *WSI-Mitteilungen*. Monatszeitschrift der Hans-Böckler-Stiftung (2014) 1, S. 52–59
- KRÜCKEN, Georg: Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. In: *Die Hochschule* (2011) 2, S. 102–116
- KRÜCKEN, Georg; RÖBKEN, Heinke: Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden 2009, S. 326–346
- KÜMMERLEIN, Sigrid: Modellversuch Berufsakademie Baden-Württemberg. In: *Wirtschaft und Erziehung* (1981) 4, S. 137–141
- KUPFER, Franziska: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: *Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis* (2013) 4, S. 25–29
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2014 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7368> (Zugriff: 21.02.2015)
- LAWRENCE, Thomas B.; SUDDABY, Roy: Institutions and institutional work. In: CLEGG, Steward R. u. a. (Hrsg.): *The Sage handbook of organization studies*. London 2006, S. 215–254
- MEYER, John W.; ROWAN, Brian: Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. In: *American journal of sociology* (1977) 2, S. 340–363
- MEYER, Renate; WALGENBACH, Peter: *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart 2008
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven*. Hannover 2011
- MUCKE, Kerstin; SCHWIEDRZIK, Bernd: Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien. Abschlussbericht über das BIBB-Projekt 2.1003 – Stand Juli 2000 – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge2000.pdf> (Zugriff: 21.01.2015)
- OSSWALD, Richard: *Die Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Idee und ihre Verwirklichung*. Stuttgart 1988
- PETZOLD, Hans-Joachim: Berufsakademien. Im Interesse des Kapitals. In: *Betrifft: Erziehung* (1974) 4, S. 43–45
- PICHT, Georg: *Die Deutsche Bildungskatastrophe*. München 1965
- POWELL, Walter W.: Expanding the scope of institutional analysis. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Hrsg.): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago 1991, S. 183–203

- PURZ, Sylvia: Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter. Frankfurt (Main) 2010
- SCHULTZ, Tanjev; HURRELMANN, Klaus: Die Akademiker-Gesellschaft: müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim 2013
- SCOTT, William R.: The adolescence of institutional theory. In: *Administrative science quarterly* (1987) 4, S. 493–511
- SCOTT, William R.: Institutions and organizations: toward a theoretical synthesis. In: SCOTT, William R.; MEYER, John W. (Hrsg.): *Institutional environments and organizations: Structural complexity and individualism* (1994), S. 55–80
- SCOTT, William R.: *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. 4. Aufl., Los Angeles 2013
- SEVERING, Eckart u. a.: *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld 2013
- STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (2014): Studienanfänger an Hochschulen in Baden-Württemberg – URL: <http://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Landesdaten/LRt0304.asp> (Zugriff: 19.01.2015)
- TEICHLER, Ulrich: Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick. In: TEICHLER, Ulrich: *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim 1990, S. 11–42
- TEICHLER, Ulrich: *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt (Main)/New York 2005
- TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G.: Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880–1935. In: *Administrative science quarterly* (1983) 1, S. 22–39
- WALGENBACH, Peter: Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: KIESER, Alfred; EBERS, Mark (Hrsg.): *Organisationstheorien*. Stuttgart/Berlin/Köln 2014
- WENG, Gerhard: *Bildung und Wirtschaft. Baden-Württembergs Kulturpolitik auf neuen Wegen*. In: KEIL, Julius (Hrsg.): *Die westdeutsche Wirtschaft und ihre führenden Männer. Lesebuch der deutschen Industrie, Land Baden-Württemberg, Teil IV*. Frankfurt (Main): 1966, S. 17–21
- WISSENSCHAFTSRAT: 10 Thesen des Wissenschaftsrates zur Hochschulpolitik. Gezielte Impulse für überfällige Hochschulreform. Köln 1993 – URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_0193.pdf (Zugriff: 30.01.2015)
- WISSENSCHAFTSRAT: Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg vom Mai 1994. In: WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): *Empfehlungen und Stellungnahmen 1994, Band 1*. Köln 1994
- WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge*. Berlin 1996 – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2634-96.pdf?PHPSESSID=fd47cd4cc9ff00e11f3962aec155e1d5> (Zugriff: 31.01.2015)

- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, 11.04.2014 – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Zugriff: 05.11.2014)
- ZABECK, Jürgen; DEISSINGER, Thomas: Die Berufsakademie als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In: ZABECK, Jürgen; ZIMMERMANN, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim 1995, S. 1–28
- ZABECK, Jürgen; WEIBEL, Bernd; MÜLLER, Wolfgang: Die Berufsakademie Baden-Württemberg. Abschlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs. Mannheim 1978
- ZUCKER, Lynne G.: Institutional theories of organization. In: Annual review of sociology (1987) 1, S. 443–464

Kim-Maureen Wiesner, Antje Winkler

► Ergebnisse aus der ANKOM-Initiative – Potenziale für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge?!

Das Interesse an dualen Studiengängen ist weiterhin ungebrochen, wie Analysen der AusbildungPlus-Datenbank bestätigen. Durch die steigende Zahl an Studienangeboten unterschiedlicher Formate ergeben sich jedoch neue Anforderungen an eine Systematisierung und Qualitätssicherung des dualen Studiums als hybrides Ausbildungsformat. Erste Empfehlungen diesbezüglich hat der Wissenschaftsrat im Jahr 2013 veröffentlicht. Unter Zuhilfenahme der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen qualitätsrelevanten Dimensionen dualer Studiengänge gehen die Autorinnen im vorliegenden Beitrag der Frage nach, ob sich in den Ergebnissen der BMBF-geförderten ANKOM-Initiative Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung des dualen Studiums lokalisieren lassen.

1 Einleitung

Mit dualen Studiengängen hat sich innerhalb der deutschen Hochschullandschaft ein hybrides Ausbildungsformat an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung etabliert, das den veränderten Qualifikationsanforderungen des deutschen Beschäftigungssystems durch die Verzahnung erfahrungsgestützten beruflichen und wissenschaftlichen akademischen Lernens Rechnung tragen kann. Es stellt somit eine attraktive Alternative zu klassischer Berufsausbildung und Hochschulstudium sowohl für Schulabgängerinnen und Schulabgänger als auch Unternehmen dar (vgl. hierzu auch WEISS in diesem Band).

Die Zahl dualer Studiengänge und dual Studierender steigt seit Gründung der ersten Berufsakademie im Jahr 1974 kontinuierlich an, wie die in der Datenbank AusbildungPlus gemeldeten Angebote belegen (vgl. BIBB 2015, S. 12). Auch künftig ist von einem weiteren Anstieg der Studierendenzahl auszugehen (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 38). Darüber hinaus lässt sich eine Ausweitung hinsichtlich der Fachbereiche dualer Studiengänge feststellen: Neben den klassischen Domänen dualer Studiengänge in den Bereichen Wirtschaft, Naturwissenschaften und Informatik existiert inzwischen auch eine wachsende Anzahl von Studiengängen im Bereich der Sozialen Arbeit, Gesundheit und Pflege sowie weiteren Bereichen (vgl. BIBB 2015, S. 8 f.).

Im Zuge dieser Entwicklungen rücken verstärkt Fragen der Systematisierung, Ausgestaltung und insbesondere der – bisher noch weitgehend ungeklärten – Qualitätssicherung ins Zentrum der Debatte um das duale Studium. Für ausbildungsintegrierende duale Studien-

gänge, sprich Studiengänge, die eine anerkannte Berufsausbildung integrieren und somit zu einer Doppelqualifikation führen, existieren durch die bestehenden Ausbildungsordnungen verbindliche Regelungen zur Gestaltung und Qualitätssicherung des betrieblichen Lernortes. Diese fehlen jedoch bei praxis- und berufsintegrierenden Studiengängen, die anstelle einer Berufsausbildung längere Praxisphasen im Betrieb integrieren und einzig zu einem Hochschulabschluss führen. Die Qualitätssicherung liegt hier sowohl für den hochschulischen als auch für den betrieblichen Lernort ausschließlich in der Verantwortung der Hochschule respektive Berufsakademie. Da jedoch insbesondere die Ausgestaltung der Praxisanteile zentral für die Qualität eines dualen Studiums ist, fordert u. a. der WISSENSCHAFTSRAT in seinem Positionspapier zur Entwicklung des dualen Studiums die Schaffung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für den betrieblichen Lernort. Diese sollten in sämtlichen dualen Studienformaten Anwendung finden und „mindestens die praktischen Ausbildungsinhalte und deren Bezüge zu den akademischen Modulen, die Art der Betreuung und die Qualifikation der Betreuenden auf der Praxisseite erfassen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 32).

Zwar unterliegen duale Studiengänge ebenso wie klassische Hochschulstudiengänge der Akkreditierung, jedoch existieren derzeit keine ausführlichen gesonderten Regelungen für das duale Studium. Über die im Jahr 2010 vom Akkreditierungsrat beschlossene „Handreichung der AG ‚Studiengänge mit besonderem Profilanspruch‘“ werden Empfehlungen hinsichtlich einzelner im Rahmen einer Akkreditierung zu berücksichtigender Kriterien formuliert. So sollte die gradverleihende Hochschule beispielsweise bezüglich der Praxisanteile im Studium ein „in sich geschlossene(s) Studiengangskonzept, aus de[m] die Gestaltung der Praxisphasen und deren Kreditierung hervorgehen“ sowie „eine angemessene Betreuung der Studierenden in den Praxisphasen“ (AKKREDITIERUNGSRAT 2010, S. 6) nachweisen können. Diese Kriterien greifen jedoch zu kurz. Laut WISSENSCHAFTSRAT stellt eines der zentralen Kriterien zur Definition dualer Studiengänge die strukturelle sowie inhaltliche Verzahnung der verschiedenen Lernorte dar (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 22). Diese findet in den Akkreditierungsempfehlungen bisher keine Berücksichtigung. Der Wissenschaftsrat schlägt deshalb sechs qualitätsrelevante Dimensionen vor, von denen die drei Dimensionen Beziehung der Lernorte, wissenschaftlicher Anspruch und Gestaltung des Praxisbezugs in der Akkreditierungspraxis zwingend Berücksichtigung finden sollten, da sie Mindestanforderungen beschreiben, die ein Studienangebot als duales Studium kennzeichnen.

Als zentrale Themen innerhalb der Dimensionen *Beziehung der Lernorte und Gestaltung des Praxisbezugs* lassen sich u. a. „Niveau der Inhalte“, „Anrechnung“ sowie „zeitlich-organisatorische Vereinbarkeit“ (ebd., S. 24 f.) ausmachen. Dieselben Themen finden sich in den Ergebnissen der zwischen 2005 und 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten ANKOM-Initiative. Es ergibt sich daher die Frage, ob die Ergebnisse der ANKOM-Initiative Potenziale für eine Weiterentwicklung des dualen Studiums bieten.

Dieser Fragestellung soll im vorliegenden Beitrag anhand einer kontextualisierten Betrachtung von ANKOM-Ergebnissen und Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum dualen

Studium nachgegangen werden. Dabei wird neben den beiden Dimensionen *Beziehung der Lernorte* sowie *Gestaltung des Praxisbezugs* zusätzlich auf die Dimension *Unterstützungsleistungen der Hochschule* Bezug genommen, da die Entwicklung von Unterstützungsleistungen den inhaltlichen Schwerpunkt der letzten ANKOM-Förderphase darstellte.

Zunächst sollen jedoch überblicksartig aktuelle Trends zum dualen Studium aufgezeigt sowie Zielstellungen und Inhalte der ANKOM-Initiative skizziert werden.

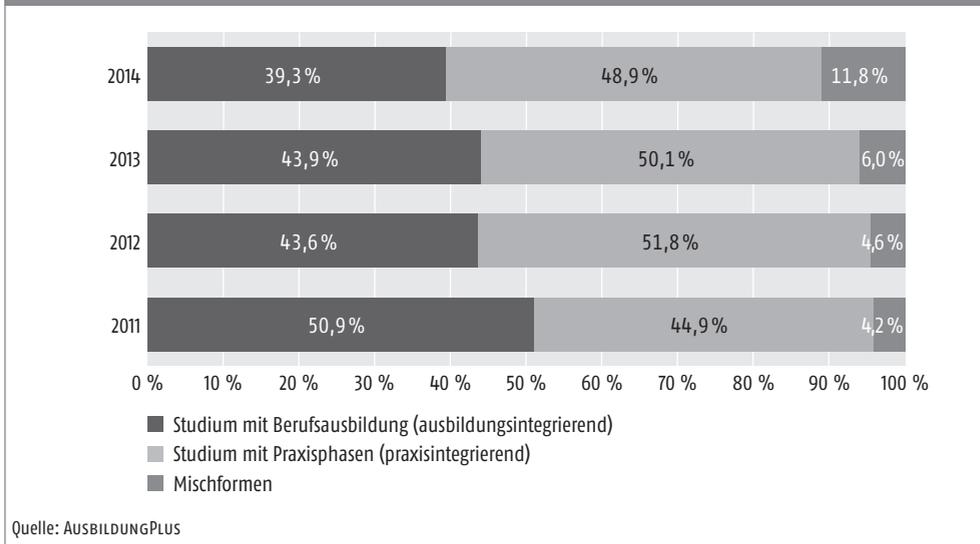
2 Das duale Studium – Aktuelle Trends

Das duale Studium stellt ein expandierendes und sich immer weiter differenzierendes Feld in der deutschen Bildungslandschaft dar. Die Anzahl der erfassten dualen Studiengänge in der AusbildungPlus-Datenbank ist deutlich angestiegen. Wurden für das Jahr 2013 noch 1.014 duale Studiengänge im Bereich der Erstausbildung ermittelt, liegt die Zahl im Jahr 2014 bei 1.505 (vgl. BIBB 2015, S. 7).¹ Hinsichtlich dieses starken Anstiegs dualer Studiengänge im Bereich der Erstausbildung ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieser nicht allein auf die stetig wachsende Beliebtheit dualer Studiengänge bei Studierenden, Unternehmen und Hochschulen zurückzuführen ist. Durch eine intensivere Zusammenarbeit von AusbildungPlus mit dem Statistischen Bundesamt und Dachverbänden wie *hochschule dual* in Bayern und *Duales Studium Hessen*, der *Dualen Hochschule Rheinland-Pfalz* und der *Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)* sowie einer Ausweitung der eigenen Recherchen konnten zudem weitere, bereits zuvor bestehende Studiengänge ermittelt werden, die bisher noch nicht durch Selbstmeldung der Hochschulen bzw. Berufsakademien erfasst wurden. Die Zahl der in AusbildungPlus erfassten dual Studierenden im Bereich der Erstausbildung lag 2014 bei mittlerweile rund 95.000 (vgl. ebd., S. 12). Zu berücksichtigen ist jedoch auch hier, dass diese Kennzahl nicht von allen Hochschulen erhoben und der Datenbank gemeldet wurde.

Neben einem quantitativen Anstieg der Studienangebote sowie Studierenden im Bereich der Erstausbildung zeichnen sich weitere interessante Entwicklungen seitens der Anbieter dualer Studiengänge ab. So wurden beispielsweise seit 2012 regelmäßig mehr praxisintegrierende als ausbildungsintegrierende Studiengänge im Bereich der Erstausbildung gemeldet, für das Jahr 2014 sogar rund zehn Prozent (vgl. BIBB 2015, S. 6). Noch im Jahr 2011 überzog der Anteil ausbildungsintegrierender Angebote deutlich (Abb. 1).

1 In Anbetracht der vom Wissenschaftsrat formulierten Empfehlung, ausbildungs-, praxis- und berufsbegleitende Studienformate aufgrund einer nicht gegebenen Verzahnung der Lernorte nicht weiter als dual zu definieren (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 23), bedarf es auf Seiten von AusbildungPlus zunächst einer weiteren Klärung von Kriterien zur Abgrenzung dualer Studienformate insbesondere hinsichtlich berufsintegrierender und berufsbegleitender weiterbildender Studiengänge, sodass sich die statistischen Auswertungen der AusbildungPlus-Datenbank aktuell ausschließlich auf die ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden dualen Studiengänge in der Erstausbildung beziehen. Diese Einschränkung gilt ausschließlich für die im Rahmen von AusbildungPlus erhobenen Daten. Die folgende qualitative Analyse verwertbarer Ansätze aus der ANKOM-Initiative bezieht sowohl Studiengänge im Bereich der Erstausbildung als auch der Weiterbildung mit ein.

Abbildung 1: Modelle dualer Studiengänge für die Erstausbildung 2011–2014



Als ein Faktor für das sich zugunsten praxisintegrierender Modelle verschiebende Verhältnis kann der wachsende Bereich an Studiengängen betrachtet werden, die alternativ zum „klassischen“, nicht dualen Studium optional auch in einer praxisintegrierenden dualen Variante studierbar sind. In derartigen Studiengängen verfügen einige der Studierenden über langfristige Praktikums- oder Trainee-Verträge mit einem Unternehmen, während die übrigen Studierenden ohne einen solchen Vertrag in dem Studiengang immatrikuliert sind und vorgegebene Praxisphasen bei unterschiedlichen Unternehmen und ohne langfristige vertragliche Bindung absolvieren (vgl. KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 39).

Auch innerhalb dualer Studiengänge entstehen zunehmend Mischformen, die sich nicht eindeutig einem Studienformat zuordnen lassen. Diese machen mittlerweile rund zwölf Prozent der erfassten Angebote aus (BIBB 2015, S. 6). Die Studierenden innerhalb derartiger Studiengänge unterscheiden sich dabei lediglich darin, ob sie über einen Ausbildungs- oder Praktikums- bzw. Trainee-Vertrag mit einem Unternehmen verfügen. Ob die Studierenden am Ende des Studiums einen zusätzlichen Berufsabschluss erwerben oder nicht, liefert hingegen keinen eindeutigen Hinweis auf das gewählte Studienformat, da es für die praxisintegrierend Studierenden im Rahmen einer Externenprüfung² ebenfalls möglich ist, einen Berufsabschluss zu erwerben.

2 Die Externenprüfung bzw. Externenregelung nach § 45 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. § 37 der Handwerksordnung (HwO) ermöglicht den Erwerb eines Berufsabschlusses, ohne zuvor eine mehrjährige Berufsausbildung absolviert zu haben. Es handelt sich dabei um ein Zulassungsverfahren, das von den zuständigen Stellen, in der Regel den Kammern, mit dem Ziel der Teilnahme an der regulären Abschlussprüfung eines Ausbildungsberufs durchgeführt wird (vgl. SCHREIBER/GUTSCHOW 2013, S. 2).

Ein weiterer beobachtbarer Trend bezieht sich auf die Abschlüsse dualer Studiengänge. Während sowohl im Bereich der Erstausbildung als auch der Weiterbildung bisher vorwiegend duale Bachelorstudiengänge angeboten werden, entwickeln sich zunehmend auch duale Masterstudiengänge. Diese Entwicklung könnte u. a. darin begründet sein, dass die beteiligten Unternehmen im Angebot dualer Masterstudiengänge eine attraktive Möglichkeit sehen, die dual Studierenden, die ein anschließendes Masterstudium anstreben, nach Beendigung des Bachelorstudiums weiter zu fördern und damit längerfristig an das Unternehmen zu binden. Zudem können duale Masterstudiengänge insbesondere eine Perspektive für Absolventinnen und Absolventen von Berufsakademien darstellen. Diese haben häufig Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines regulären Masterstudiums an einer Fachhochschule oder Universität (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 33 f.). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die an den Berufsakademien angebotenen dualen Studiengänge zwar akkreditierte Bachelorstudiengänge darstellen, der Abschluss in diesem Fall jedoch nur als staatliche Abschlussbezeichnung vergeben wird und keinen akademischen Grad bezeichnet (vgl. ebd., S. 16). Ähnliche Problematiken des Übergangs an eine Universität zeigen sich vereinzelt auch für Absolventen und Absolventinnen dualer Studiengänge von Fachhochschulen.

Insgesamt ist zu beobachten, dass sich das Angebot dualer Studiengänge sowohl im Bereich der Erstausbildung als auch der Weiterbildung immer weiter ausdifferenziert. Da die Frage der Definition und Systematisierung dualer Studiengänge auch nach Veröffentlichung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats im Jahr 2013 weiterhin unzureichend geklärt bleibt, fokussieren die derzeitigen Arbeiten im BIBB und auch anderen (Forschungs-) Institutionen auf eine Anpassung der Klassifizierung dualer Studiengänge und die Entwicklung neuer und zusätzlicher Kriterien zur schärferen Abgrenzung gegenüber nicht dualen Studienformen, insbesondere unter dem Aspekt der Qualität. Im Vordergrund der Bemühungen steht das Ziel, dem komplexen Feld der dualen Studiengänge gerecht zu werden.

3 Die BMBF-Initiative ANKOM

Bereits 1999 wurden auf europäischer Ebene im Zuge der Bologna-Erklärung Forderungen nach einer stärkeren Durchlässigkeit der Bildungssysteme laut, die nur ein Jahr später durch das von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften veröffentlichte „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ konkretisiert wurden. Auch auf nationaler Ebene wurde die Forderung nach durchlässigen Bildungssystemen im Rahmen zahlreicher Beschlüsse u. a. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) thematisiert. Meilensteine bilden dabei u. a. die KMK-Beschlüsse zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium I&II“ (2002 & 2008), der KMK-Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (2009) sowie die gemeinsame „Empfehlung des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ (2003). Mit dem Ziel, der Durchlässigkeitsförderung nicht nur in der Theorie nachzukommen, sondern geeignete Wege zu finden, diese auch in der Praxis zu realisieren, startete im Jahr 2005 die BMBF-geförderte ANKOM-Initiative. Diese umfasst drei Förderphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

3.1 „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (2005–2011)

In den ersten beiden Förderphasen, die sich insgesamt von Oktober 2005 bis Juni 2011 erstreckten, arbeiteten elf Entwicklungsprojekte sowie die wissenschaftliche Begleitung unter dem Titel „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ an dem Ziel, Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zu entwickeln und zu implementieren.³ Gemäß der Zielstellung wurden innerhalb der verschiedenen Projekte zunächst Methoden entwickelt, mit denen sich Äquivalenzen in Bezug auf Inhalt, Umfang und Niveau zwischen beruflichen Fort- und Weiterbildungen und Studienmodulen identifizieren lassen. Auf Grundlage erfolgreich entwickelter Äquivalenzprüfverfahren wurden von den Projekten in einem weiteren Schritt pauschale Anrechnungsverfahren entwickelt und für diverse Fortbildungsabschlüsse erprobt. Neben der Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren lag ein weiterer Fokus auf der Schaffung von Möglichkeiten, individuelle, beispielsweise im Rahmen einer Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge anzurechnen. Aus der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung ist eine Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung hervorgegangen, die vor der Veröffentlichung sowohl mit Expertinnen und Experten als auch mit Akkreditierungsagenturen und dem Akkreditierungsrat diskutiert wurde (vgl. WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG 2010).

Die Ergebnisse der Projektarbeit sowie auch der wissenschaftlichen Begleitung lieferten den zuvor noch nicht erbrachten Beleg, dass trotz der verschiedenen Kompetenzverständnisse, die der beruflichen und hochschulischen Bildung zugrunde liegen, Äquivalenzen zwischen beiden Systemen ausfindig gemacht werden können und eine Anrechnung erbrachter Leistungen zwischen den Bildungssystemen auch in der Praxis realisierbar ist (vgl. FREITAG u. a. 2011; STAMM-RIEMER/LOROFF/HARTMANN 2011).

3 Für nähere Informationen zu den Projekten, der wissenschaftlichen Begleitung sowie einzelnen Arbeitsergebnissen der ANKOM-Initiative siehe <http://ankom.his.de/>.

3.2 „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (2011–2014)

Mit der Entwicklung und Implementierung pauschaler sowie individueller Anrechnungsverfahren konnte ein entscheidendes Signal für die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung gesetzt werden. Im Hinblick auf die Förderung beruflich Qualifizierter am Übergang zur Hochschule wurde anhand der Projekterfahrungen der ersten und zweiten ANKOM-Förderphase jedoch deutlich, dass die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten allein angesichts der teils stark voneinander abweichenden Anforderungen und Rahmenbedingungen beruflicher und akademischer Bildung zu kurz greift. Weitere Entwicklungsbedarfe wurden u. a. hinsichtlich bedarfsorientierter Studienangebote sowie zielgruppenspezifischer Information und Beratung identifiziert, um Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu befördern (vgl. MUCKE/KUPFER 2011, S. 223). Entsprechend wurde der Aspekt der Übergangsgestaltung zum zentralen Element der dritten Förderphase. Unter dem Titel „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ arbeiteten von August 2011 bis Dezember 2014 insgesamt 20 Projekte an der Entwicklung von Maßnahmen, die auf eine Erleichterung des Übergangs für beruflich Qualifizierte in die Hochschule sowie eine verbesserte Vereinbarkeit von Studium und Beruf abzielten. Konkrete Ziele der Projektarbeit waren die Schaffung bzw. der Ausbau zielgruppenspezifischer Informations- und Beratungsangebote sowie die Entwicklung und Erprobung von Online-Studienvorbereitungsprogrammen, Brückenkursen, Mentoring-Konzepten und Coachingangeboten. Ebenfalls sollten bedarfsorientierte berufsbegleitende und berufsintegrierende Studiengänge entwickelt und erprobt sowie Möglichkeiten der – insbesondere curricularen – Verzahnung zwischen Hochschulstudiengängen und Fortbildungsverordnungen untersucht werden, um den Kompetenzen und der Lebenssituation Berufstätiger Rechnung zu tragen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Projektarbeit⁴ zeigt jedoch, dass zwar eine Vielzahl der angestrebten Unterstützungsangebote realisiert werden konnte, der Aspekt der Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung hingegen weitgehend unberücksichtigt geblieben ist. Lediglich zwei der Projekte haben sich in ihrer Arbeit mit einer strukturellen und curricularen Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung befasst und gerade einmal eines der Projekte bezieht sich auf einen berufsintegrierenden dualen Studiengang.

4 Die Aussagen im vorliegenden Beitrag zu den Ergebnissen der dritten Förderphase stützen sich auf die eingereichten Abschlussberichte der einzelnen Projekte. Eine Auswahl der Projektergebnisse findet sich bei FREITAG u. a. 2015.

4 Ergebnisse aus der ANKOM-Initiative – Potenziale für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge?

Angesichts der in Kapitel 3 skizzierten Ergebnisse der verschiedenen ANKOM-Förderphasen scheinen sich – insbesondere in Anbetracht der mangelnden Auseinandersetzung mit Aspekten der Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung – zunächst kaum Potenziale für eine Weiterentwicklung des dualen Studiums identifizieren zu lassen. Eine Analyse der Projektergebnisse hinsichtlich der zuvor beschriebenen, vom WISSENSCHAFTSRAT formulierten qualitätsrelevanten Dimensionen dualer Studiengänge zeigt jedoch, dass sich für die drei Dimensionen *Beziehung der Lernorte*, *Gestaltung des Praxisbezugs* sowie *Unterstützungsleistungen der Hochschulen* dennoch eine Reihe von Anknüpfungspunkten ergeben, die für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge nutzbar gemacht werden könnten. Diese sollen im Folgenden diskutiert werden.

4.1 Beziehung der Lernorte

Innerhalb der Dimension *Beziehung der Lernorte* beschreibt der WISSENSCHAFTSRAT Merkmale dualer Studiengänge, die Aufschluss darüber geben, inwieweit eine strukturelle sowie curriculare Verzahnung zwischen Hochschule bzw. Berufsakademie, Praxispartnern und auch weiteren Beteiligten wie Fach- und Berufsschulen gegeben ist (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 24). Als Mindestanforderung an duale Studiengänge gelte laut WISSENSCHAFTSRAT, dass eine solche Verzahnung „strukturell mindestens durch eine organisatorische Koordinierung der Lernorte und inhaltlich mindestens durch eine Nähe von Studienfach und beruflicher Ausbildung/Tätigkeit gegeben sein (muss)“ (ebd., S. 22). Hinsichtlich der Umsetzung einer strukturellen Verzahnung werden konkret eine vertragliche Regelung der Kooperationsbeziehungen, die Einrichtung lernortübergreifender Gremien sowie die Erarbeitung und Umsetzung lernortübergreifender Betreuungskonzepte vorgeschlagen. Für eine stärkere curriculare Verzahnung regt der Wissenschaftsrat spezielle Lehrveranstaltungen an, die einer gezielten wissenschaftlichen Reflexion der praktischen Lerninhalte und einer Einbettung der theoretischen Inhalte in die Berufspraxis dienen. Weiterhin sollten ECTS-Punkte für die Praxisanteile dualer Studiengänge vergeben werden (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 28).

Mit dem Projekt „Berufstalent +PLUS+“ der Hochschule Osnabrück lässt sich ein Projekt innerhalb der dritten ANKOM-Förderphase ausmachen, das eine Vielzahl der vom Wissenschaftsrat angeregten Punkte hinsichtlich der Gestaltung der Lernortbeziehung integriert. Der dem Projekt zugrunde liegende berufsintegrierende Bachelorstudiengang „Management betrieblicher Systeme“ stellt über einen sogenannten Studienvertrag eine stabile Kooperationsbeziehung mit den Unternehmen her, in denen die Studierenden beschäftigt sind. Diese zielt auf eine Einbindung der Unternehmen in Gestaltungsangelegenheiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung ab, und das mindestens in Form eines Einverständnisses zur

Verwertung betrieblicher Produkte bzw. Instrumente, der Organisationsstruktur sowie von Organisationsprozessen als Reflexionsgegenstände zum Zwecke der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Im Rahmen des Projekts wurde eine Möglichkeit gefunden, dort eine über die Mindestanforderungen hinausgehende Verzahnung der Lernorte herzustellen, wo ein intensiverer Grad an struktureller wie auch curriculärer Verzahnung, beispielsweise in Form gemeinsam organisierter Lehrveranstaltungen oder der Einrichtung von Gremien, in Anbetracht der Vielzahl an verschiedenen beteiligten Unternehmen nicht realisierbar ist.

Darüber hinaus hat die Hochschule Osnabrück mit dem Bachelorstudiengang „Management betrieblicher Systeme“ einen weiteren Weg gefunden, zu einem Lernangebot zu gelangen, das verschiedene Lernorte verzahnt und zudem eine Verkürzung des Studiums durch Anrechnung ermöglicht: Gemeinsam mit der Fachschule Betriebswirtschaft der Berufsbildenden Schulen am Pottgraben wurde auf Grundlage eines Äquivalenzvergleichs⁵ zwischen dem Studiengang „Management betrieblicher Systeme“ und der Fortbildung „Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in“ ein Modell entwickelt, das durch eine Integration von zusätzlichen Studienkursen wie Mathematik und wissenschaftlichem Arbeiten in das Curriculum der dreijährigen Fortbildung eine Anrechnung von insgesamt zwei Studiensemestern möglich macht. Absolventinnen und Absolventen dieser Fortbildung können bei Aufnahme des berufsintegrierenden Studiengangs unmittelbar im dritten Fachsemester beginnen, da die Bildungsinhalte mit einem Gesamtumfang von 40 ECTS-Punkten auf das Studium angerechnet werden. Die zusätzlichen Kurse sowie auch Praxistransferprojekte werden dabei zu einem Teil an der Fachschule und zu einem anderen Teil an der Hochschule absolviert. An diesem Beispiel zeigt sich nicht nur ein hohes Maß an struktureller sowie curriculärer Verzahnung, sondern lassen sich ebenfalls Aspekte bezüglich der Dimensionen *Gestaltung des Praxisbezugs* und *Unterstützungsleistungen der Hochschulen* ausmachen. Eine Übertragung des Modells auf weitere berufsintegrierende sowie auch praxisintegrierende Studiengänge im Bereich der Weiterbildung könnte sich im Hinblick auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats positiv auf die qualitätsrelevanten Aspekte dualer Studiengänge auswirken. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass ein solches Modell mit einer starken Einschränkung der möglichen Zielgruppe einhergeht, da das Absolvieren einer entsprechenden Fortbildung bei einer kooperierenden Fachschule als Zulassungsvoraussetzung für den Studiengang gilt. Ebenfalls zeigt die Evaluation des Modells durch die Hochschule Osnabrück, dass die Studierenden den Lernerfolg durch die Theorie-Praxis-Verknüpfung von Fach- und Hochschule zwar höher einschätzen als bei konsekutiven Angeboten, die parallel zur Fortbildung zu absolvierenden Studienkurse jedoch gleichzeitig auch eine hohe Arbeitsbelastung darstellen.

5 Bei einem Äquivalenzvergleich werden neben den ausgewiesenen Inhalten die jeweiligen Niveauewerte der einzelnen Studien- sowie Fortbildungsmodule ermittelt und auf eine Deckung hin überprüft. Dabei wird nicht von einer Gleichartigkeit, sondern von einer Gleichwertigkeit der Lernergebnisse in inhaltlicher sowie niveaubezogener Hinsicht ausgegangen. Als Referenzsysteme für den Äquivalenzvergleich dienen in der Regel Qualifikationsrahmen, wie z. B. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), oder generische Taxonomien (vgl. LOROFF/HARTMANN 2012).

Ein weiteres Merkmal, das der Wissenschaftsrat unter die Dimension *Beziehung der Lernorte* fasst, stellt die zeitlich-organisatorische Vereinbarkeit der Lernorte dar (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 24). Hier könnte für eine Weiterentwicklung dualer Studiengänge insbesondere der Ausbau von Blended Learning-Angeboten von Interesse sein. Diese wurden im Rahmen der dritten ANKOM-Förderphase verstärkt mit dem Ziel entwickelt, zu einer besseren Vereinbarkeit von Studium und beruflicher Tätigkeit beizutragen. Als ein Beispiel lässt sich das Entwicklungsprojekt „Unterstützende Maßnahmen für lebenslanges Lernen im Sektor Chemie“ der Hochschule Fresenius nennen, das auf eine Verbesserung der Studierbarkeit berufs begleitender Studiengänge für Berufstätige abzielte. Hier konnte das sogenannte „Lecture-Cast“, ein Videomanagement-System mit diversen, die Selbstlernphasen unterstützenden Videos entwickelt werden (z. B. zu Versuchsdurchführungen oder ganzen Vorlesungsreihen). Darüber hinaus wurde mithilfe der hochschulinternen Lernplattform ILIAS unter Einbeziehung bereits vorhandener Lehrvideos ein Online-Mathematik-Brückenkurs (OMB) als Ergänzung zu den Präsenzveranstaltungen erarbeitet. Durch die Verwendung didaktisch aufbereiteter Lehrvideos sowie selbst produzierter Screencasts haben sowohl Studierende als auch Studieninteressierte vor Studienbeginn die Möglichkeit, über den OMB zu jeder Zeit und an jedem Ort mathematische Grundlagen vermittelt zu bekommen, die beispielsweise für den Bachelorstudiengang „Industriechemie“ als notwendige Voraussetzung für den Studienerfolg gelten.

Des Weiteren könnte der Ausbau von Blended Learning-Angeboten im Rahmen dualer Studiengänge zu einer besseren Vereinbarkeit von Studium und beruflicher Tätigkeit beitragen. Sind Arbeits- und Wohnort der Studierenden nicht in räumlicher Nähe zu der Hochschule angesiedelt, ließen sich durch den Wegfall einzelner Präsenzveranstaltungen Anfahrtswege und somit wertvolle Zeit für u. a. Selbstlernphasen sparen. Zudem könnte auf eventuell notwendige kurzfristige Verlagerungen der Arbeitszeit oder familiäre Belange besser reagiert werden, da die Bearbeitung der Online-Module nicht – wie es bei Präsenzveranstaltungen der Fall ist – an feste Zeiten gebunden ist. Dieses würde nicht nur für die bereits Studierenden Vorteile bieten, sondern hätte ebenso zur Folge, dass sich für Studieninteressierte eine größere Anzahl an attraktiven Studienangeboten ergäbe, die bisher aufgrund zu großer räumlicher Entfernung nicht in Betracht gezogen wurden.

Darüber hinaus könnten Online-Brückenkurse dazu beitragen, die Hürden für Absolventen/-innen dualer Bachelorstudiengänge beim späteren Übergang in einen forschungsorientierten Masterstudiengang abzubauen. Um mögliche, durch eine hohe Praxisorientierung dualer Bachelorstudiengänge bedingte Defizite im Bereich wissenschaftlicher Arbeitstechniken auszugleichen, könnten spezielle Blended Learning-Angebote zu Themen wie empirischen Forschungsmethoden angeboten werden und somit auch den Übergang in einen universitären Masterstudiengang erleichtern (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 33 f.). Diese Angebote könnten zum einen bei den Anbietern dualer Studiengänge als zusätzliches Wahlfach für alle Studierenden angeboten werden. Zum anderen könnten sie als fakultative oder obligatorische

Brückenkurse von den weiterführenden Hochschulen eingeführt werden, wenn diese vertieftes Wissen in spezifischen Themenfeldern zwingend voraussetzen. Derartige Vorbereitungskurse für dual Studierende wurden bereits vereinzelt geschaffen und sollten laut Empfehlung des WISSENSCHAFTSRATS weiter ausgebaut werden (ebd., S. 34). Diesbezüglich könnten die Erfahrungen mit den innerhalb der ANKOM-Projektarbeit entwickelten Angeboten herangezogen werden. Auch hier sollten hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Beruf insbesondere Blended Learning-Formate berücksichtigt werden.

Zu bedenken ist jedoch, dass „Blended Learning Arrangements [...] von den Lernern weitaus höhere Kompetenzen (verlangen), als dies in klassischen Lernumgebungen [...] der Fall ist.“ (ERPENBECK/SAUTER/SAUTER 2015, S. 18). Der Ausbau von Blended Learning-Elementen innerhalb dualer Studiengänge birgt zudem die Gefahr, dass die Studierenden auf Drängen des Arbeitgebers zusätzliche Zeit am betrieblichen Lernort verbringen und sich die Lehrinhalte des akademischen Lernorts in ihrer Freizeit aneignen müssen.

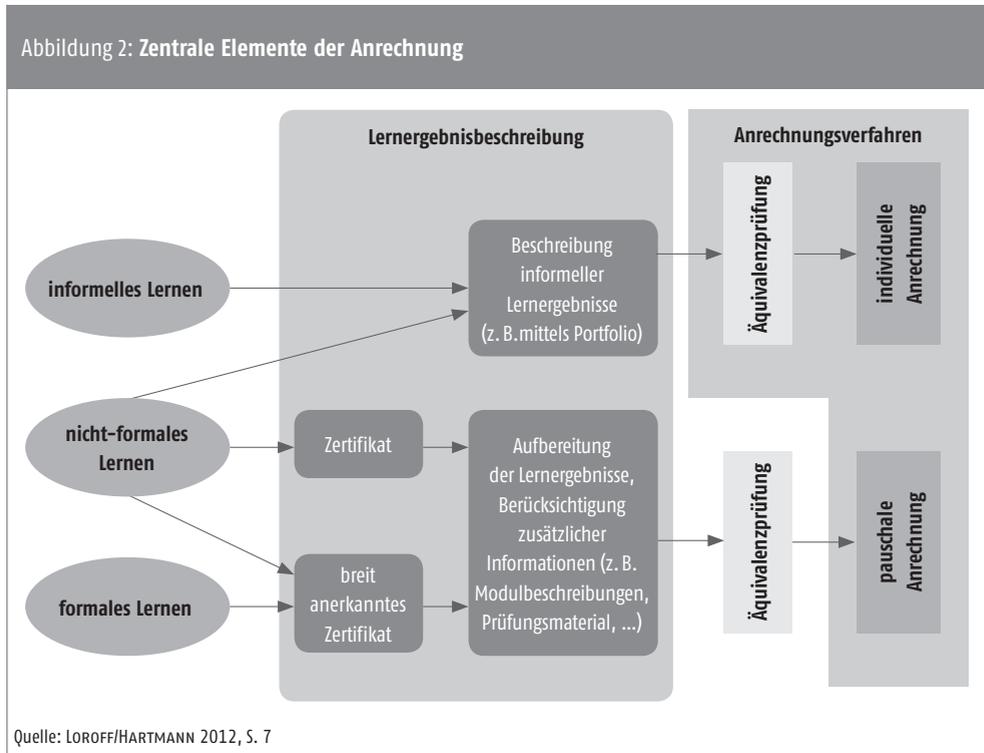
4.2 Gestaltung des Praxisbezugs

Innerhalb der Dimension *Gestaltung des Praxisbezugs* wird vom Wissenschaftsrat beschrieben, „wie intensiv und in welchem Zeitumfang die praktische Ausbildung in den Unternehmen und Einrichtungen sowie den Fachschulen innerhalb des Studienangebots gestaltet ist“ (WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 24). Als Kriterien für diese Dimension formuliert der Wissenschaftsrat u. a. das Niveau der Inhalte sowie die Anrechnung von am betrieblichen Lernort erbrachten Lernleistungen. Hierzu lassen sich in den Ergebnissen der ersten und zweiten ANKOM-Förderphase Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung dualer Studiengangformate finden. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, wurden von den beteiligten Projekten im Rahmen der ersten Förderphase verschiedene Anrechnungsverfahren entwickelt, die es ermöglichen, außerhalb des Studiums erbrachte Lernleistungen bzw. außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge anzurechnen. Diese können in Form einer individuellen Anrechnung, einer pauschalen Anrechnung oder einer kombinierten Anrechnung erfolgen. Zentrale Elemente aller drei Anrechnungsformen sind immer Verfahren zur Lernergebnisbeschreibung, zur Äquivalenzprüfung und zur formalen Anrechnung (Abb. 2).⁶

Im Hinblick auf eine Neuentwicklung von ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen könnten die im Kontext der ANKOM-Projektarbeit entwickelten Verfahren zur pauschalen Anrechnung – insbesondere das Element der Äquivalenzprüfung – beispielsweise dabei helfen, Schnittmengen der zu kombinierenden Ausbildungsberufe mit den Curricula der Studiengänge zu identifizieren und das jeweilige Niveau der Module zu überprüfen. So könnte noch in der Entwicklungsphase festgelegt werden, welche Inhalte jeweils aus welchem

6 Da die Ergebnisse der ersten ANKOM-Förderphase durch die wissenschaftliche Begleitung sowie die beteiligten Entwicklungsprojekte in den vergangenen Jahren bereits umfangreich publiziert wurden (vgl. z. B. FREITAG u. a. 2011; LOROFF/HARTMANN 2012), wird an dieser Stelle auf eine eingehende Darstellung verzichtet.

Bereich für das duale Studienmodell zwingend erforderlich sind und an welcher Stelle Redundanzen aus den zwei Lehrplänen vermieden werden können.



Darüber hinaus wäre insbesondere für die praxis- und berufsintegrierenden Studiengänge überlegenswert, inwieweit der durch die wissenschaftliche Begleitung von ANKOM entwickelte Anrechnungsleitfaden mit Qualitätsstandards zu den Aspekten Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzprüfung, formaler Verankerung der Anrechnungsregelung, Information und Beratung sowie Evaluation (vgl. BUHR u. a. 2010) zu einer verbesserten Praxis der Anrechnung von außerhalb des dualen Studiums erworbenen Kompetenzen (beispielsweise über eine vorige Berufspraxis) beitragen kann.

4.3 Unterstützungsleistungen der Hochschulen

Eine weitere Dimension, die der Wissenschaftsrat zwar nicht als grundlegend für die Definition dualer Studiengänge, aber förderlich hinsichtlich deren qualitätsgesicherter Ausgestaltung erachtet, bezieht sich auf die *Unterstützungsleistungen der Hochschulen* (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2013, S. 25). Als Unterstützungsangebote werden vom Wissenschaftsrat u. a. Module zur Praxisreflexion sowie hochschulische Betreuungsinfrastrukturen angeführt. Ein

Beispiel der Implementierung von Praxisreflexionsmodulen innerhalb der ANKOM-Projekte stellt die Hochschule Osnabrück dar (s. Kapitel 4.1). Dort absolvieren die dual Studierenden jeweils im dritten Fortbildungsjahr und im ersten Studiensemester ein Praxistransferprojekt, das auf eine Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers abzielt. Im Rahmen dessen besteht für die Fortbildungsteilnehmenden bzw. Studierenden während des gesamten Bearbeitungsprozesses die Möglichkeit auf Begleitung und Unterstützung durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. einen wissenschaftlichen Mitarbeiter der Hochschule.

Von besonderem Interesse für eine kontextualisierte Betrachtung ist außerdem der Aspekt der Betreuungsinfrastrukturen, da dieser den Kern der Projektarbeit innerhalb der dritten ANKOM-Förderphase darstellte. Mögliche Ansätze für eine Nutzbarmachung hinsichtlich der Weiterentwicklung dualer Studiengänge bieten beispielsweise Mentoring-Programme.⁷ Exemplarisch sind hier die Arbeitsergebnisse des Projekts „EMbeQ – Entwicklung von Maßnahmen für beruflich Qualifizierte“ der Fachhochschule Bielefeld zu nennen. Insgesamt acht Studieneinsteigenden wurden für einen Zeitraum von einem Jahr jeweils eine Fach- oder Führungskraft aus einem Unternehmen oder einer öffentlichen Einrichtung als Mentorin bzw. Mentor vermittelt, welche über den Fachbeirat des Projekts akquiriert wurden. Inhaltliche Schwerpunkte der Mentoring-Beziehung bildeten dabei u. a. folgende Aspekte:

- ▶ Einblick in formelle und implizite Strukturen des Wirtschaftssystems,
- ▶ Karriereplanung und persönliche Entwicklung der Mentees,
- ▶ Strategien für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer,
- ▶ fachlicher Austausch,
- ▶ Hilfestellung bei organisatorischen Fragen,
- ▶ Einblicke in das Unternehmen/die Institution sowie den Arbeitsalltag der Mentorin bzw. des Mentors.

Die Übertragung eines solchen Mentoring-Programms auf – insbesondere praxisintegrierende – duale Studiengänge könnte u. a. eine Möglichkeit darstellen, die notwendige Transferleistung zwischen den einzelnen Lernorten zu flankieren und somit zu einem höheren Grad an Verzahnung beizutragen.

5 Ausblick

Im Rahmen der Betrachtung der innerhalb der ANKOM-Initiative erzielten Ergebnisse konnte eine Reihe von Ansätzen ermittelt werden, die unter Berücksichtigung der vom WISSEN-

7 Das Grundprinzip des Mentoring-Ansatzes im Studien- bzw. Berufskontext stützt sich auf die Begleitung von Studien- bzw. Berufseinsteigenden oder auch von Personen mit schwach ausgeprägten studien- bzw. berufsrelevanten Kompetenzen (Mentee) durch eine Person, die bereits über einen längeren Zeitraum Erfahrungen an der Hochschule bzw. im Unternehmen sammeln konnte und über ein höheres Maß an studien- bzw. berufsrelevanten Kompetenzen verfügt (Mentor), mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs (vgl. GODSHALK/SOSIK 2003, S. 423 f.).

SCHAFTSRAT vorgeschlagenen qualitätsrelevanten Dimensionen Potenziale zur Weiterentwicklung des dualen Studiums bieten. Inwiefern die in ANKOM entwickelten Verfahren und Maßnahmen jedoch nachweislich zu einer Qualitätssteigerung dualer Studiengänge beitragen können, bleibt noch näher zu untersuchen. Hierzu müssten die Ansätze zunächst in die Praxis dualer Studiengänge integriert und anschließend evaluiert werden. Da duale Studiengänge bislang auf unterschiedlichen Entwicklungsprozessen basieren und keinen bundeseinheitlichen Gestaltungsregelungen unterliegen, ist davon auszugehen, dass ein Teil der dualen Studiengänge die hier dargestellten oder auch vergleichbaren Ansätze möglicherweise bereits verfolgt. Hierzu liegen derzeit jedoch keine empirischen Daten vor.

Eine wachsende Bedeutung kommt zukünftig weiterbildenden dualen Studienformaten zu, die sich schwerpunktmäßig an die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten richten und die „ein bedeutendes Instrument für die Förderung lebensbegleitenden Lernens und auf dem Weg zu einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen“ (KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014, S. 42) darstellen könnten, was auch die Ergebnisse der dritten ANKOM-Förderphase bestätigen. Um die quantitative Entwicklung weiterbildender dualer Studiengänge präziser über die AusbildungPlus-Datenbank abbilden zu können, ist jedoch zunächst eine weitere Klärung von Kriterien zur eindeutigen Abgrenzung dieser von nicht-dualen Formaten notwendig. Zwar hat der WISSENSCHAFTSRAT in seinen Empfehlungen zum dualen Studium bereits eine Systematisierung vorgenommen, jedoch existieren bisher keine verbindlichen Kriterien zur Charakterisierung dualer Studienformate, sodass eine eindeutige Zuordnung – insbesondere bei der Abgrenzung von berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Studiengängen – nicht ohne Weiteres möglich ist.

Aus Sicht der beruflichen Bildung ist an den Ausführungen des Wissenschaftsrats weiterhin zu problematisieren, dass sie sich auf die institutionelle Dimension des Lernortbegriffs beschränken und die pädagogische Funktion dabei außer Acht lassen (vgl. EULER 2015, S. 6). Die klassischen Lernorte dualer Studiengänge sind nach pädagogischem Verständnis jedoch nicht die Institutionen Betrieb und Hochschule, sondern methodisch-didaktisch gestaltete Gefüge innerhalb dieser. Der betriebliche Lernort kann nicht per se mit praktischen und der hochschulische Lernort nicht nur mit theoretischen Inhalten gleichgesetzt werden. Stattdessen ist es notwendig, unabhängig von der Institution zu bestimmen, „welche berufspraktischen Lerninhalte wissenschaftlich reflektiert werden oder wie theoretische Inhalte in (berufs-) praktische Kontexte einzuordnen sind“ (LEICHSENRING 2015, S. 41).

Eine der zentralen Aufgaben der kommenden Jahre für Politik, Wissenschaft und Praxis wird, wie eingangs beschrieben, die Entwicklung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Lernort Betrieb – insbesondere für die praxisintegrierenden und berufsintegrierenden Studienformate – sein. Zu empfehlen ist, dass sich bei der Gestaltung dualer Studiengänge ein Beispiel an den Qualitätsstandards der dualen Berufsausbildung genommen wird und die berufliche Bildung sich aktiv bei der Entwicklung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für das duale Studium einbringt (vgl. hierzu auch WEISS in diesem Band).

Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT: Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010 – URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (Zugriff: 16.01.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): AusbildungPlus: Duales Studium in Zahlen – Trends und Analysen 2014. Bonn 2015
- BMBF; KMK; HRK: Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Beschluss vom 08.07.2003 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_07_08-Empfehlung-Vergabe-von-Leistungspunkten.pdf (Zugriff: 16.01.2015)
- BUHR, Regina u. a.: Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover 2010
- EG: Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832 vom 31.10.2000. Brüssel 2000 – URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Zugriff: 16.01.2015)
- ERPENBECK, John; SAUTER, Simon; SAUTER, Werner: E-Learning und Blended Learning – Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden 2015
- EULER, Dieter: Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 6–9
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011
- FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster 2015
- GODSHALK, Veronica M.; SOSIK, John J.: Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. In: Journal of Vocational Behavior (2003) 3, S. 417–437
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Zugriff: 16.01.2015)
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (Zugriff: 16.01.2015)

- KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 16.01.2015)
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Bonn 2014
- LEICHSENRING, Antje: Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 3, S. 40–41
- LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. 2. Aufl. Hannover 2012
- MUCKE, Kerstin; KUPFER, Franziska: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 221–238
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur – Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach? BIBB Report 7 (2013) 20
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover 2011
- WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“: Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover/Berlin 2010
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drs. 3479-13. Mainz 2013

Internetlinks

URL: <http://ankom.his.de/> (Zugriff: 16.01.2015)

URL: <http://www.ausbildungplus.de> (Zugriff: 16.01.2015)

Lukas Graf, Justin J. W. Powell, Johann Fortwengel, Nadine Bernhard

▶ Die Internationalisierung dualer Ausbildungsformen im Tertiärbereich

Die derzeitig rasante Expansion dualer Studiengänge wirft zunehmend die Frage nach deren systematischer Internationalisierung auf. Unsere explorative Studie beschäftigt sich deshalb mit Stand und Zukunftsperspektiven der Internationalisierung des dualen Studiums. Dabei erläutern wir Gründe für die noch relativ geringe internationale Mobilität dual Studierender (*Outgoing and Incoming*) sowie institutionellen Gelingensbedingungen zur Förderung derselben. Welche Modelle der Internationalisierung von dualen Studiengängen gibt es? Was sind die spezifischen Barrieren bezüglich der Internationalisierung dualer Studiengänge und wie können diese überwunden werden? Experteninterviews mit Akteuren aus dem Berufsbildungs- und Hochschulbereich sowie Firmenvertreter/-innen stehen im Zentrum der vorliegenden institutionellen Analyse.

1 Expansion und Internationalisierung des dualen Studiums¹

Unsere explorative Studie beschäftigt sich mit Stand und Zukunftsperspektiven der Internationalisierung des dualen Studiums. Dabei analysieren wir Gründe für die noch relativ geringe internationale Mobilität dual Studierender (*Outgoing and Incoming*) sowie Ansätze und Modelle zur Förderung derselben. Dem dualen Studium wird das Potenzial zugesprochen, eine wichtige Rolle bei der Kompetenzentwicklung für Berufe des 21. Jahrhunderts zu spielen, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des zunehmend drängenden Fachkräftemangels. Duale Studiengänge verbinden Elemente des Berufsbildungs- und des Hochschulsystems – besonders bezüglich Curricula, Lehrpersonal und Finanzierung – und verknüpfen dabei die Lernorte Betrieb und Hochschule bzw. Berufsakademie auf abgestimmte und systematische Weise.² Konkret bedeutet dies, dass Hochschulen und Firmen im Rahmen der gesetzlichen Rahmenbedingungen gemeinsam die Curricula erarbeiten, dass die Studierenden neben dem Hochschulpersonal auch von Experten/-innen im Betrieb ausgebildet werden und dass die Firmen für die Kosten der Ausbildung in der Praxisphase aufkom-

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf einer ausführlicheren Studie mit dem Titel „Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA“ (GRAF u. a./2014). Diese wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Auftrag gegeben und mit Mitteln des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft durchgeführt. Wir danken Katharina Maschke (DAAD) für die Projektkoordination und viele hilfreiche Hinweise.

2 Im Folgenden unterscheiden wir nicht immer explizit zwischen Hochschulen und Berufsakademien als Anbieter dualer Studiengänge.

men sowie eine Entlohnung der Studierenden sicherstellen (vgl. GRAF u. a. 2014). Allgemein lässt sich festhalten, dass das duale Studium die ehemals sehr disparaten institutionellen Logiken des klassischen Berufsbildungswesens einerseits und des Hochschulwesens andererseits systematisch verbindet und somit eine Hybridform darstellt (vgl. GRAF 2013). Zwar ist es noch eine offene Frage, inwieweit sich diese Organisationsform als nachhaltig stabil erweisen wird. Tatsächlich ist denkbar, dass die mit dem dualen Studium einhergehenden inhärenten Spannungen und Friktionen (die in diesem Buch an anderer Stelle ausführlich diskutiert werden) im weiteren Prozess aufbrechen. Gleichwohl gibt es aktuell großes und stark zunehmendes Interesse an dieser innovativen Hybridform, durch das nicht zuletzt auch die vorliegende Studie motiviert wurde.

Im April 2013 erfasste das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 1.461 duale Studiengänge mit insgesamt mehr als 64.358 Studienplätzen (vgl. BIBB 2014). Die derzeit rasante Expansion dualer Studiengänge – das registrierte Studienplatzangebot ist zwischen 2008 und 2013 um 46 Prozent gestiegen (vgl. BIBB 2008; 2014) – wirft zunehmend die Frage nach deren systematischer Einbindung in das deutsche Hochschulwesen und, in der Folge, auch nach deren Internationalisierung auf. Denn mit der Bedeutungszunahme dualer Studiengänge müssen Hochschulen, die diese anbieten, sich auch im Hinblick auf das duale Studium zunehmend den nationalen politischen Anforderungen an die Internationalisierung des Hochschulsystems stellen. So ist Internationalisierung aus Sicht der Wissenschaftsminister von Bund und Ländern ein „zentraler Baustein der institutionellen Profilentwicklung der deutschen Hochschulen und als wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung zugleich Motor der Hochschulreform. Sie dient der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und dem Dialog der Kulturen“ (GWK 2013, S. 2). Ein systematischer Ausschluss dualer Studiengänge von Internationalisierungsbestrebungen wäre in jedem Fall legitimierungsbedürftig. So äußern dual Studierende vermehrt den Wunsch nach einer integrierten Auslandserfahrung. Gleichzeitig erkennen Firmen zunehmend die Relevanz des damit einhergehenden Erwerbs interkultureller Kompetenzen und internationaler Netzwerke (Interviews DE2, DE9, DE10). Darüber hinaus bietet die Internationalisierung des dualen Studiums Firmen einen Weg, ausländische Studierende als Fachkräfte zu gewinnen. Und nicht zuletzt wollen viele Anbieter dualer Studiengänge das steigende Interesse an Internationalisierungsmaßnahmen nutzen, um in globalen Bildungsmärkten sichtbarer und attraktiver zu werden.

Doch was bedeutet Internationalisierung? Internationalisierung kann definiert werden als „process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education“ (KNIGHT 2004, S. 9). Diese Definition spiegelt wider, dass Internationalisierung im Hochschulbereich mittlerweile viele Akteursgruppen – von den Studierenden, den Lehrenden, der Verwaltung bis zur Hochschulleitung – und damit auch ganz unterschiedliche Bereiche umfasst (vgl. BRANDENBURG/FEDERKEIL 2007). Um den Untersuchungsgegenstand einzuschränken, wird Internationalisierung in diesem Beitrag primär als Prozess der Verstärkung der grenzüberschreitenden studentischen Mobilität unter-

sucht. Wir untersuchen dabei vor allem räumliche (weniger soziale) Mobilität, wobei diese beiden Dimensionen besonders im postsekundären Bereich aufgrund der Selektivität solcher Programme eng verwoben sind (vgl. POWELL/FINGER 2013).

Vor diesem Hintergrund gehen wir in unserem Beitrag folgenden Fragen nach: Welche Internationalisierungsangebote existieren bereits und wie hoch ist der Internationalisierungsgrad dualer Studienangebote in Deutschland? Was sind die spezifischen institutionellen Barrieren bezüglich der Internationalisierung dualer Studiengänge und wie können diese überwunden werden? Bevor die Ergebnisse unserer qualitativ-explorativen Studie präsentiert werden, wird im nächsten Schritt das zugrunde liegende Forschungsdesign beschrieben. Daran anschließend wird im dritten Abschnitt der Grad der Internationalisierung in Hinblick auf die sogenannten *Outgoing*-Studierenden, die von Deutschland ins Ausland gehen, untersucht, um anschließend Barrieren und Bedingungen für diese Mobilität zu identifizieren. Gleiches erfolgt im vierten Abschnitt für die *Incoming*-Studierenden, die aus dem Ausland kommen und einen Teil oder das ganze duale Studium in Deutschland absolvieren. Danach werden die Typen internationaler Mobilität im dualen Studium herausgearbeitet bzw. kontrastiert. Im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst.

2 Forschungsdesign: Methodisches Vorgehen, Fallauswahl, Typenbildung

Zwar sind duale Studiengänge bereits seit den 1970er Jahren Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft, doch erst in den letzten Jahren hat sich ein regelrechter Boom dieser hybriden Ausbildungsform entwickelt (vgl. GRAF 2014; www.ausbildungplus.de). Bisher ist jedoch wenig bekannt über die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Internationalisierung. Aus diesem Grund bietet sich ein exploratives Untersuchungsdesign an. Ziel ist es, Spezifika der derzeitigen Internationalisierung dualer Studiengänge zu erfassen. Da sich dieser Bereich des Bildungssystems derzeit stark im Wandel befindet und kaum Forschungsliteratur existiert, greifen wir primär auf Interviewdaten zurück. Insgesamt haben wir zu diesem Zweck zehn leitfadengestützte Experteninterviews, die zwischen 50 und 90 Minuten dauerten, geführt: drei mit Vertretern/-innen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), zwei mit Vertretern/-innen des BIBB, zwei mit Vertretern/-innen eines großen deutschen Unternehmens, zwei mit Vertretern/-innen von Hochschulen sowie eines mit einer Vertreterin/einem Vertreter einer Industrie- und Handelskammer.³ Diese Interviews erlauben uns, verschiedene Perspektiven auf das interessierende Phänomen explorativ zu untersuchen. Die Auswahl der Experten/-innen erfolgte dabei auch anhand der Auswahl der zu untersuchenden Standorte dualer Studiengänge in Deutschland. Die Expansion dualer Studiengänge hat sich in den deut-

3 Interviews (chronologisch): DE1: 09.12.2013; DE2: 11.12.2013; DE3: 12.12.2013; DE4: 12.12.2013; DE5: 12.12.2013; DE6: 13.12.2013; DE7: 13.12.2013; DE8: 17.12.2013; DE9: 15.01.2014; DE 10: 14.03.2014. An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich bei den Experten und Expertinnen für ihre Kooperationsbereitschaft.

schen Bundesländern unterschiedlich vollzogen (vgl. GRAF 2014), weshalb wir den Fokus vor allem auf etablierte Standorte legten, um in der Zusammenschau Schlussfolgerungen für die gesamte Bundesrepublik formulieren zu können: Untersucht wurden die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW, ca. 34.000 Studierende an neun Standorten), die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR, Fachbereich duales Studium mit ca. 2.000 Studienplätzen) sowie das Kampagnenbüro „Duales Studium Hessen“ (eine Dachmarke für ca. 100 duale Studiemöglichkeiten in Hessen). Diese drei Organisationsformen (duale Hochschule mit mehreren Standorten, dualer Fachbereich an Hochschule und duale Dachmarke auf Bundeslandebene) stehen dabei auch für die Vielfalt des derzeitigen Aufbaus des dualen Studienangebots.

Damit nicht nur die Hochschulseite beleuchtet wird, wurden auch Interviews mit Berufs- und Weiterbildungsexperten und -expertinnen aus einem großen deutschen Unternehmen geführt. Für die Auswahl war dabei wichtig, dass das Unternehmen Erfahrung als Partner in verschiedenen dualen Studiengängen an unterschiedlichen Standorten gesammelt hat und zudem auch international aktiv ist. Die Sicht von kleinen und mittleren Unternehmen wurde durch die Expertise der Industrie- und Handelskammern eingeholt. Schließlich wurde mit den Interviews im BIBB und im DAAD die Expertise der zwei zentralen politischen Organe hinsichtlich der Internationalisierung für Hochschul- und Berufsbildung mit aufgenommen. Der Basisleitfaden wurde dabei an die jeweiligen Experten und Expertinnen angepasst, wobei folgende Themenbündel im Zentrum der Interviews standen⁴:

- 1) Einschätzung und Begründung des Ausmaßes der Studierendenmobilität in dualen Studiengängen (*Incoming* und *Outgoing*)⁵,
- 2) Charakter der Kooperation von Hochschulen und Unternehmen bzgl. Studierendenmobilität in dualen Studiengängen,
- 3) andere Kooperationspartner, die die Mobilität im dualen Studium beeinflussen (können),
- 4) Potenziale und Visionen der Internationalisierung dualer Studiengänge sowie
- 5) offene Frage nach weiteren im Interview vorher nicht thematisierten relevanten Aspekten.

Zur Auswertung der Interviews wurden Werkzeuge der theoriegeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse verwendet (GLÄSER/LAUDEL 2009), d. h. es wurde eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung verbunden. Ein solches Vorgehen ermöglicht es, nicht im Voraus oder anhand einzelner Interviews ein komplettes Kategoriensystem festlegen zu müssen, sondern entsprechend des konkreten Materials diese Kategorien bzw. ihre Ausprägungen induktiv auszubauen. Die übergreifenden Kategorien, welche zum Teil auch den Fragen im Leitfaden entsprechen, sind zum Beispiel Formen von Studierendenmobilität sowie die entsprechenden Barrieren und Gelingensbedingungen (vgl. SOLGA u. a. 2013), wobei hier jeweils bereits nach *Incoming*- und *Outgoing*-Mobilität unterschieden wird.

4 Ein Beispielleitfaden findet sich in der Studie GRAF u. a. (2014, S. 59–61).

5 Darunter fallen zum Beispiel Fragen zu wahrgenommenen Problemen der Studierendenmobilität und Fragen nach strukturellen Bedingungen, die die Studierendenmobilität positiv oder negativ beeinflussen.

Diese geringe Vorstrukturierung erwies sich als vorteilhaft, da erstens die Interviewten aus unterschiedlichen Akteursgruppen mit differenten Erfahrungshorizonten kommen und da es zweitens dem explorativen Charakter der Studie entspricht. Die Extraktion, d. h. die Kodierung von Textabschnitten, wurde größtenteils von einer Person durchgeführt, wobei aber Interviewsequenzen beispielhaft besprochen und vor allem die abstrahierten Kategorien kommunikativ im Team validiert wurden. Komplementär zu den Interviews haben wir relevante Arbeiten zum dualen Studium auf übertragbare Erkenntnisse für die Internationalisierung desselbigen überprüft (vgl. z. B. MINKS/NETZ/VÖLK 2011; HEIDEMANN/KOCH 2013; WR 2013; KRONE/MILL 2014; KUPFER/KÖHLMANN-ECKEL/KOLTER 2014) sowie bestehende Datenbanken (z. B. Hochschulkompass) und Dokumente sowie Webprofile der untersuchten Standorte nach Informationen zum Internationalisierungsgrad abgefragt.

3 *Outgoing*-Mobilität im dualen Studium

Dieser Abschnitt handelt von der internationalen Mobilität von dual Studierenden, die an deutschen Hochschulen oder Berufsakademien eingeschrieben sind und sich während ihres Studiums zeitweise ins Ausland begeben. Es werden Gründe für die noch relativ geringe Auslandsmobilität aufgeführt sowie Ansätze und Modelle zur Förderung derselben analysiert.

3.1 Anteil studienbezogener Auslandsaufenthalte im dualen Studium

Grundsätzlich ist die Datenlage zum Internationalisierungsgrad dualer Hochschulen noch sehr beschränkt. Im Bericht zur Erhebung von Profildaten zur Internationalität der deutschen Hochschulen (vgl. DAAD 2013a) werden duale Studiengänge noch nicht explizit ausgewiesen, da die Profildaten hochschul- und nicht studiengangsbezogen erhoben werden, die Mehrzahl der dualen Studiengänge aber an Fachhochschulen und zum Teil an Universitäten angeboten werden. Zwar gibt es beispielsweise einen individuellen Bericht zu den Profildaten zur Internationalität der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), allerdings sind die entsprechenden Daten nur bedingt aussagekräftig, da sie von der DHBW bisher noch nicht systematisch erfasst werden konnten (Interviews DE1, DE8). So werden die Auslandsentsendungen in der Praxisphase größtenteils selbstständig von den Unternehmen und Studierenden organisiert, sodass die entsprechenden Daten nicht automatisch vorliegen. Anbieter dualer Studiengänge werden also nicht immer über firmenseitig betriebene internationale Mobilität im Rahmen der dualen Praxisphase informiert. Dieses Phänomen der Entsendung im Rahmen der Praxisphase „an der Hochschule vorbei“ (in eine ausländische Niederlassung oder ein Partnerunternehmen im Ausland) deutet darauf hin, dass die Hochschulen zunächst noch grundsätzlich erheben müssten, wie viel Mobilität tatsächlich stattfindet (vgl. FRIEDRICH/KÖRBEL 2011 zur verdeckten Mobilität von Auszubildenden auf der Sekundarstufe).

Auch aus bestehenden Onlinedatenbanken zum dualen Studium lassen sich nur bedingt belastbare Informationen zum Grad der Internationalisierung ablesen. Lediglich aus der Datenbank des Hochschulkompasses können einige wenige Informationen zum Internationalisierungsgrad entnommen werden. Über die erweiterte Suche kann nach Studiengängen gesucht werden, die grundständig und dual sind und die als internationale Studiengänge deklariert werden. Insgesamt wurden 25 solcher Studiengänge erfasst (vgl. Tabelle 1).

| Tabelle 1: Duale Studiengänge in der Kategorie „Internationaler Studiengang“ | |
|--|--------|
| Hochschultyp | Anzahl |
| duale Studiengänge insgesamt | 51 |
| ▶ ausbildungsintegrierend | 13 |
| ▶ praxisintegrierend | 28 |
| ▶ berufsintegrierend | 2 |
| ▶ berufsbegleitend | 8 |

Quelle: HOCHSCHULKOMPASS (2015), Suchergebnisse vom 07.12.2015 für die Unterkategorien „grundständig“ und „Internationaler Studiengang“ (vgl. Abschnitt 1 zur Gesamtzahl dualer Studiengänge)

Die Erfassung der Profildaten zur Internationalität dualer Studiengänge würde eine umfassende Erhebung erfordern. Existierende Studien zur internationalen Mobilität von Studierenden wie der Eurostudent Report stellen wichtige allgemeine Befunde zum Thema bereit, allerdings nicht spezifisch für Teilnehmer dualer Studiengänge (vgl. ORR/GWOC/NETZ 2011). Vor dem Hintergrund der mangelhaften Datenlage fokussiert der vorliegende Beitrag vor allem auf eine Darstellung derjenigen Hochschultypen, Studienfächer und Branchen, welche auf Basis der Erkenntnisse aus den Experteninterviews und der Literaturanalyse als prädestiniert für eine Internationalisierung des dualen Studiums bezeichnet werden können (siehe auch Abschnitt „Forschungsdesign“).

3.2 Charakteristika und Strukturen auslandsbezogener Mobilität

Da das duale Studium durch (mindestens) zwei Lernorte bestimmt wird, sollen im Folgenden die relevanten Charakteristika und Strukturen, aber auch Abstimmungsbedarfe zwischen den Akteuren, die die existierende Studierendenmobilität ins Ausland mitbestimmen, sowohl auf hochschulischer Seite als auch auf Unternehmensseite betrachtet werden. Gibt es spezifische Hochschultypen, Studienfächer, Branchen, Unternehmenstypen oder Studienphasen, die aktuell Studierendenmobilität fördern?

Prädestinierte Hochschultypen, Studienfächer, Branchen und Unternehmenstypen

Hinsichtlich des Interesses von Hochschulen, die Internationalisierung des dualen Studiums voranzutreiben, zeigt sich, dass duale Studiengänge für forschungsorientierte staatliche Hochschulen oftmals eher ein *add-on* sind – und damit eine Internationalisierungsstrategie explizit für duale Studiengänge häufig nur eine untergeordnete Rolle spielt. Dagegen sind einige der privaten Anbieter dualer Studiengänge in Sachen Internationalisierung in der Programmvermarktung deutlich aktiver, in Hessen beispielsweise die FOM (Interview DE2).

Betrachtet man Fächerunterschiede, so zeigt sich an der DHBW, dass am häufigsten dual Studierende des Bereichs Wirtschaft ins Ausland gehen; es folgen die Bereiche Technik und Sozialwesen. Die Umsetzung eines konkreten Auslandsaufenthaltes im Bereich Wirtschaft gestaltet sich mit Blick auf inhaltliche, aber auch sprachliche und kulturelle Aspekte meist etwas einfacher als etwa im Bereich Technik (Interview DE1, DE7). Dementsprechend gibt es an der DHBW im Bereich Wirtschaft explizit international ausgerichtete Studienprogramme (z. B. International Business), in denen Auslandsaufenthalte fester Bestandteil des Curriculums sind. International ausgerichtete Unternehmen mit großem Bedarf an Betriebswirten/-innen sind beispielsweise oftmals sehr aufgeschlossen gegenüber einer Internationalisierung, wohingegen etwa Banken in manchen Fällen weniger interessiert sind aufgrund der lokalen Verankerung der Bankgesetze und industriespezifischer Abläufe (Interview DE1). Interessanterweise bieten die Wirtschaftswissenschaften auch allgemein diejenigen Studiengänge an, die den größten Anteil deutscher Bachelorstudierender mit Auslandsaufenthalt in höheren Semestern aufweisen (vgl. z. B. DAAD 2013c, S. 74, 77). Daneben werden allgemein Internationalisierungsbestrebungen von Studiengängen im Hochtechnologie- und Ingenieurbereich aufgrund der Reputation Deutschlands auf diesem Gebiet als besonders aussichtsreich eingeschätzt (Interview DE3, DE7). Insgesamt ist die Internationalisierung dualer Studiengänge damit begünstigt, denn das duale Studium wird – laut der AusbildungPlus-Datenbank (BIBB 2014, S. 30) – am häufigsten in den Wirtschaftswissenschaften (43 %) und den Ingenieurwissenschaften (40 %) angeboten.

Hinsichtlich der Frage, ob sich größere Unternehmen oder eher klein- und mittelgroße Unternehmen (KMU) mehr für die Auslandsmobilität dual Studierender engagieren, ergibt sich ein ambivalentes Bild. Große multinationale Firmen bieten mit ihren internationalen Netzwerken sowie ihren finanziellen, aber auch symbolischen Ressourcen (etwa hinsichtlich ihres internationalen Bekanntheitsgrades) oft sehr gute Bedingungen für eine Auslandsentsendung. Teile des deutschen Mittelstandes sind jedoch ebenfalls international ausgerichtet und verfügen über weltweite Kontakte. Dual Studierende bekommen in KMU häufig schneller eigene Projekte, die dann auch einen Auslandsaufenthalt beinhalten können (Interview DE1). KMU können bei der Organisation studentischer Auslandsaufenthalte unter Umständen auch flexibler agieren als große Unternehmen mit ihren oft stärker vorstrukturierten innerbetrieblichen Weiterbildungssystemen. Insgesamt scheint die Betriebsgröße – solange das Unternehmen international agiert – kein entscheidendes Kriterium hinsichtlich eines grundsätzlichen

Interesses von Unternehmen an Internationalisierungsbestrebungen im Bereich des dualen Studiums zu sein (Interview DE2).

Zeitliche Koordination

Die Auslandsaufenthalte dual Studierender sind meist eher kurz, d. h. im Theorieteil selten länger als ein Semester (vgl. auch DAAD 2013b). Eine umfassende Online-Befragung aller dual Studierenden an den staatlichen und kirchlichen Fachhochschulen in Bayern kam zu dem Ergebnis, dass der Aspekt „Auslandssemester sind gut machbar“ unterdurchschnittliche Zustimmung erhält (GENSCH 2014, S. 71). Diejenigen dual Studierenden, die ins Ausland gehen, tun dies häufig nach dem ersten Jahr oder später. Es kann grundsätzlich zwischen Auslandsmobilität in der Theoriephase und in der Praxisphase unterschieden werden, aber eine Kombination dieser beiden Auslandsphasen ist ebenfalls möglich (vgl. Tabelle 2). Mehr als ein Auslandssemester ist im Rahmen des dualen Studiums zwar grundsätzlich möglich, aber schwierig umzusetzen, da dann die Praxisphase ebenfalls im Ausland absolviert werden muss (Interview DE1). Es zeigt sich allerdings, dass es nicht unbedingt ein grundsätzliches Problem bedeutet, falls sich die Semesterzeiten im In- und Ausland unterscheiden, da die Praxisphase in Deutschland in solchen Fällen mit Einverständnis des Unternehmens zeitlich angepasst werden kann.

3.3 Erklärungen für die geringe Auslandsmobilität

Nicht alle Unternehmen zeigen Interesse

Nicht alle Unternehmen sind an Auslandsaufenthalten ihrer dual Studierenden interessiert. Unternehmen wirken vor allem dann als „Bremsklötze“ von Internationalisierungsbestrebungen, wenn sie den Nutzen von Auslandsaufenthalten nicht verstehen, zum Teil mit Verweis auf die „einfachere“ Möglichkeit, Mitarbeiter/-innen nach Abschluss des Studiums ins Ausland zu entsenden (Interview DE8). Auch sind Unternehmen meist daran interessiert, dass die Regelstudienzeit nicht überschritten wird, da sie die dual Studierenden durchgängig entlohnen (Interview DE1, DE4). In diesem Sinne werden Auslandsaufenthalte manchmal als hinderlich empfunden, auch da sie nicht unbedingt die firmenspezifischen Ausbildungserfahrungen versprechen, die sich die Unternehmen meist erhoffen (Interview DE2). In solchen Fällen wird eine abgestimmte Auslandsentsendung in der Praxisphase in eine Niederlassung oder ein Partnerunternehmen bevorzugt. Allerdings verfügen nicht alle Unternehmen über die notwendigen Kontakte im Ausland, was die Verallgemeinerbarkeit dieses Ansatzes infrage stellt.

Anerkennung und Dualität während des Auslandsaufenthaltes

Die straffe zeitliche Organisation des dualen Studiums entspricht zwar den Ansprüchen der Firmen wie auch vieler Studierender, lässt allerdings nur bedingt Spielraum für die flexible Organisation von Auslandsaufenthalten. Beispielsweise soll an der DHBW die Studiendauer

von drei Jahren für den Bachelor nicht wegen eines Auslandsaufenthaltes überschritten werden, weshalb alle Auslandssemester vollständig auf den Studienabschluss anrechenbar sein müssen. Das sonst übliche Kriterium, dass Praxis- und Theoriephasen eindeutig aufeinander abgestimmt sein sollen, wird im Falle eines Auslandsaufenthalts allerdings etwas gelockert (Interview DE1).

Arbeitsrechtliche Regulierungen im Ausland

Eine weitere Herausforderung sind die arbeitsrechtlichen Bedingungen im Ausland (dies gilt umgekehrt auch für Studierende, die nach Deutschland kommen). In manchen Ländern gibt es regulatorische Hemmnisse hinsichtlich einer Arbeitserlaubnis, die einer grundlegenden rechtlichen Klärung bedürfen (Interview DE3). Diese Hemmnisse betreffen beispielsweise unterschiedliche nationale Gesetzgebungen zum Mindestlohn oder zur Befristung von Arbeitsverträgen (vgl. auch DAAD 2013b); Gleiches gilt für Visaregulierungen – hier führt das Hybridmodell duales Studium manchmal dazu, dass die Studierenden schwer in die entsprechenden Visumskategorien Arbeit oder Studium einzuordnen sind. Wenn Studierende zusätzlich zum Theoriesemester das Praxissemester im Ausland verbringen, müssen sie beispielsweise im Fall der USA einen Wechsel des Visumstatus vollziehen, denn sie sind während der Praxisphase üblicherweise nicht als Studierende registriert. Auch wenn sich die ausländische Partnerhochschule häufig mit um die Organisation der entsprechenden Visa kümmern kann, erhöht es doch den Komplexitätsgrad im Vergleich zu Auslandsaufenthalten in klassischen Hochschulstudiengängen (Interview DE1; zu dualen Ausbildungsformen in den USA vgl. POWELL/FORTWENGEL 2014).

Finanzielle Förderung des Auslandsaufenthaltes

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Stipendienförderung größtenteils noch nicht auf die Zielgruppe der dual Studierenden zugeschnitten ist. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich der Ausbau spezifischer Programme, Standards und Auswahlkriterien für die Förderung von Mobilität im Rahmen dualer Studiengänge. Dennoch gibt es bereits eine Reihe finanzieller Fördermöglichkeiten, insbesondere wenn die Hochschule (oder Berufsakademie) über eine von der EU-Kommission vergebene ERASMUS Universitätscharta (EUC) und somit auch Zugang zu Erasmusfördermitteln verfügt. Im Folgenden wird am Beispiel des *good practice*-Falles der DHBW Lörrach gezeigt, welche *Outgoing*-Fördermittel hier zur Verfügung stehen.⁶ Zu unterscheiden ist zunächst zwischen der Förderung von internationaler studentischer Mobilität in der Theorie- und in der Praxisphase (vgl. Tabelle 2). Um eine finanzielle Unterstützung für einen Auslandsaufenthalt in der Theoriephase zu erhalten, können sich die Studierenden um ein Baden-Württemberg-Stipendium, ein DAAD PROMOS-Stipendium oder ein ERASMUS-Stipendium für ein Theorie-Auslandssemester bewerben. Hinsichtlich der Praxisphase stehen

6 URL: <https://www.dhbw-loerrach.de/624.html> (Zugriff: 18.01.2015)

zum Beispiel Mittel über das ERASMUS-Stipendium für Auslandspraktika und über das private Stipendienprogramm „Dr. Helmut Kraft Stiftung – Praxisqualifizierung für Studierende an Berufsakademien“ zur Verfügung. Allerdings entspricht diese ausdifferenzierte Förderlandschaft wie im Fall der DHBW Lörrach noch nicht dem Standard an anderen dualen Studienorten in Deutschland.

3.4 Institutionelle Gelingensbedingungen für studentische Auslands- mobilität (Outgoing)

Einbindung der Unternehmen

Aus den bereits genannten Barrieren ergibt sich eine Reihe von Modellen zur allgemeinen Förderung der Auslandsmobilität dual Studierender. Zunächst ist hier an eine systematischere Einbindung der Unternehmen zu denken. Die Unternehmensvertreter haben uns berichtet, dass grundsätzlich sehr großes – und zunehmendes – Interesse an dualen Studiengängen besteht, wie auch an verstärkter Internationalisierung (z. B. Interviews DE9, DE10). Dieses Interesse wird in *good practice*-Fällen aufgegriffen und koordiniert, etwa mit der Erarbeitung von Informationsmaterialien für Unternehmen, die über die unterschiedlichen Modelle der Auslandsmobilität informieren (Interviews DE8, DE10). Ferner wäre es denkbar, von Hochschuleseite die Ermöglichung eines Auslandsaufenthaltes als eine Bedingung für die Zulassung von Unternehmen als duale Partner festzuschreiben. An der DHBW ist dies bei den genuin internationalen Studiengängen schon so der Fall. Eine Ausweitung dieser Zulassungsbedingung für Unternehmen erscheint sinnvoll, da oft auch für den Austausch in der Theoriephase die Zustimmung des Ausbildungsunternehmens notwendig ist (Interview DE1).

Einbindung weiterer kollektiver Akteure

Im Vergleich zum Governance-Modell in der klassischen dualen Ausbildung ist in dualen Studiengängen meist zumindest ein sozialpartnerschaftlicher Akteur weniger an Bord, nämlich die Gewerkschaften als Interessenorganisationen der Arbeitnehmer/-innen. Da Gewerkschaften sich traditionell für mehr allgemeinbildende und betriebsübergreifende Anteile im Rahmenlehrplan einsetzen (vgl. z. B. THELEN 2004), kann sich eine stärkere Einbindung von Gewerkschaften förderlich auf die Internationalisierung dualer Studiengänge auswirken. Über die Einbindung von Gewerkschaften in die Weiterentwicklung des dualen Studienangebots ließe sich dem Risiko entgegenwirken, dass Unternehmen Auslandsaufenthalte mit Blick auf ihr spezifisches Anforderungsprofil nur dann fördern, wenn sie sich davon einen konkreten Nutzen versprechen und die langfristige Bindung der dual Studierenden an den Betrieb dadurch nicht gefährdet wird. Gleichzeitig kann sich in diesem Zusammenhang auf der lokalen betrieblichen Ebene eine stärkere Einbindung der Interessen dual Studierender in die Entscheidungsprozesse der entsprechenden Mitbestimmungsgremien förderlich auswirken (vgl. GRAF 2013 zur Governance des dualen Studiums).

Es bedarf aber auch ganz allgemein einer Vernetzung und partnerschaftlichen Kooperation (vgl. auch DAAD/HRK 2013) aller relevanten Akteure im dualen Organisationsfeld zum Thema der Auslandsmobilität (vgl. WR 2013: 39 zur Förderung des Transfers). Eventuell können solche Bemühungen auch verstärkt durch Initiativen wie die von der letzten Bundesregierung eingerichteten runden Tische zur ressort- und aktorsübergreifenden Berufsbildungszusammenarbeit untermauert werden.⁷ Als Schlüsselorganisationen sind hier der DAAD und das BIBB hervorzuheben. Bezüglich des Aufbaus von Austauschkooperationen mit interessierten Arbeitgebern im Ausland können insbesondere die Außenhandelskammern als Knotenpunkte für Unternehmensaktivitäten vor Ort eine entscheidende Rolle spielen (Interview DE2).

Einbindung der Hochschulen und Anerkennungsmechanismen

Daneben spielt es auch eine entscheidende Rolle, inwieweit es gelingt, die Hochschulen zu einem verstärkten Engagement hinsichtlich der Ermöglichung von Auslandsaufenthalten ihrer dual Studierenden zu motivieren (vgl. DAAD 2013b). Es ist beispielsweise möglich, Förderprogramme aufzusetzen, welche treibende Kräfte identifizieren – etwa Hochschulprofessoren/-innen, die bereits innovative Programme im Bereich der Internationalisierung des dualen Studiums organisieren – und dann Anreize für die Ausweitung dieser Aktivitäten zu setzen. Ein solches Programm kann dabei auch die Sichtbarkeit von *good practice*-Fällen erhöhen, wie z. B. das Programm „EUCAN CO-OP“ der DHBW mit der FH Joanneum (Österreich) und zwei kanadischen Hochschulen, in dem dual Studierende im Rahmen eines Austausches Theorie- und Praxisphasen im Ausland absolvieren. In dieser spezifischen Ausprägung des Tandemmodells wird die Einarbeitung in den Arbeitsprozess im Ausland dabei von den jeweils heimischen Studierenden unterstützt (vgl. Tabelle 2, Reihe 4).⁸

Zudem sind Fragen der Anerkennung zentral für eine Erhöhung der Auslandsmobilität im dualen Studium. In *good practice*-Fällen werden Lernziele und deren Dokumentierung so definiert, dass eine Anrechnung des im Ausland absolvierten Praxis- oder Theorieteils möglichst reibungslos möglich ist (Interview DE6). Da die Ausbildungsverträge für duale Studienprogramme üblicherweise eng und klar strukturiert sind, wird die Anrechenbarkeit der im Ausland erbrachten studienbezogenen Leistungen im Idealfall schon im Vorfeld koordiniert und garantiert (Interview DE8).

Zeitliche Koordination und finanzielle Ressourcen

Weitere institutionelle Erfolgsbedingungen (Gelingensbedingungen) ergeben sich mit Blick auf die zeitliche Koordination von Auslandsaufenthalten und deren finanzieller Förderung. So kann etwa die Regelstudienzeit verlängert werden, um den hohen Anspruch einer möglichst vollen Anrechenbarkeit des Auslandsaufenthaltes etwas zu reduzieren. Darüber hinaus können angepasste Stipendienprogramme längere Auslandsaufenthalte von dual Studierenden ermöglichen.

7 URL: http://www.bibb.de/de/govet_2353.php (Zugriff: 18.01.2015)

8 URL: <http://www.uvic.ca/coopandcareer/events/home/news/globalbest2014.php> (Zugriff: 18.01.2014)

Im Folgenden wird vertiefend auf die Thematik der Integration ausländischer Studierender in die dualen Studiengänge in Deutschland eingegangen.

4 Incoming-Mobilität im dualen Studium

Die derzeitige Datenlage erlaubt lediglich ungenaue Einschätzungen des Anteils ausländischer Studierender in dualen Studiengängen (vgl. Abschnitt 3.1), gleichwohl lassen sich eine Reihe von Faktoren beschreiben, die den im Vergleich zu klassischen Studiengängen geringeren Anteil internationaler Studierender (siehe DAAD 2013a) erklären helfen.

4.1 Erklärung für den geringen Anteil internationaler Studierender

Geringes Interesse internationaler Studierender aufgrund niedriger kultureller Wertung praxisnaher Ausbildung im Ausland

Anders als in Deutschland (oder zum Beispiel auch der Schweiz und Österreich) sind in vielen Ländern praxisorientierte Berufsausbildungsgänge nicht im gleichen Maße anerkannt wie schulisch-akademische Ausbildungsgänge. Diese geringere kulturelle Bewertung praxisnaher Berufsausbildung trägt mit bei zu dem teilweise noch geringen Interesse internationaler Studierender am dualen Studium in Deutschland. In Ländern, in denen Berufsbildung nicht als ein gleichwertiger bzw. meist als ein minderwertiger Bildungsweg verstanden wird, erscheint eine (hoch)schulisch-akademische Ausbildung oft als einzig denkbarer Karriereweg für ambitionierte junge Menschen und ihre Eltern (Interview DE3, DE6).

Rechtliche Bedingungen, Anpassungen im Theorieteil, sprachliche Barrieren

Weiterhin ist die strukturierte Kommunikation zwischen Industrie, Hochschulen und staatlichen Akteuren ausbaufähig, um die Bedingungen für den Aufenthalt ausländischer Studierender im Rahmen eines dualen Studiums in Deutschland zu vereinfachen (Interview DE3). Hier geht es zum Beispiel (a) um die Klärung der rechtlichen Bedingungen für den Erhalt einer Arbeitserlaubnis in der Praxisphase, (b) um eine mögliche bessere Anpassung des Theorieteils an die Bedürfnisse ausländischer Studierender und (c) in diesem Zusammenhang auch um Maßnahmen zur Überwindung sprachlicher Barrieren für diejenigen Studierenden, die kein oder wenig Deutsch sprechen.

Zu (a), den rechtlichen Bedingungen, wurden im dritten Abschnitt „*Outgoing-Mobilität*“ schon einige Faktoren benannt, die sich umgekehrt auch auf die Aufenthalte Studierender in Deutschland während der Praxisphase übertragen lassen – im Rahmen dieses Beitrags aber nicht im Einzelnen diskutiert werden können. Zum Punkt (b) ist anzufügen, dass das geballte Studienprogramm der dualen Theoriephase für ausländische Studierende oftmals nicht sehr ansprechend ist (Interview DE7). Tatsächlich bedeuten duale Studiengänge für ausländische

Studierende hinsichtlich der intensiven Theoriephase unter Umständen eine große Herausforderung, da wesentliche Grundlagen der dual-akademischen Ausbildung an den Heimathochschulen aktuell oft noch nicht gelegt werden können (Interview DE1, DE6). In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass (c) die Sprachbarriere für ausländische Studierende oft ein großes Problem darstellt. Während für deutsche Studierende Kenntnisse der jeweiligen Landessprache beim Auslandsaufenthalt zumindest anfänglich nicht immer unbedingt erforderlich sind (Interview DE1), gibt es in Deutschland im Bereich der dualen Studiengänge bis jetzt nur sehr wenige englischsprachige Angebote (Interview DE8), was besonders auf die Ebene der Bachelorstudiengänge zutrifft (Interview DE2). Im Rahmen eines Austausches nach Deutschland ist dann gerade das Spezifische am dualen Studium, nämlich die Dualität, schwierig zu realisieren, denn für die Einsätze in deutschen Betrieben sind in den meisten Fällen gute Deutschkenntnisse notwendig (Interview DE1, DE2). Wenn allerdings die Austauschprogramme zwischen deutschen Anbietern dualer Studiengänge und ausländischen Partnerhochschulen auf den Austausch in der Theoriephase beschränkt sind (was häufiger der Fall zu sein scheint), dann hat dieser Kontakt aus Sicht der ausländischen Partnerhochschule keinen besonderen Stellenwert mit Bezug zu dualen Elementen, sondern entspricht vielmehr einer Standardkooperation mit einer klassischen (Fach-)Hochschule.

4.2 Institutionelle Gelingensbedingungen für studentische Auslands-mobilität (Incoming)

Alleinstellungsmerkmale des dualen Studiums

Soll das Interesse ausländischer Studierender für das duale Studium geweckt werden, erweist es sich als sinnvoll, die Alleinstellungsmerkmale des dualen Studiums zu verdeutlichen (Interview DE3, DE4). Dies ließe sich beispielsweise mit Bezug zu denjenigen Studienfächern vorantreiben, für die Deutschland im Ausland ohnehin schon bekannt ist: Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und praxisbezogene Bildung und Ausbildung im Allgemeinen (Interview DE5) (vgl. CLAUSEN/SCHINDLER-KOVATS/STALF 2011). Hierbei ist es auch ratsam, eine Zielgruppe von Studierenden zu definieren. Zum Beispiel sind für ausländische Studierende, die ein komplettes duales Studium in Deutschland absolvieren wollen (Tabelle 2, Feld 6b), eher die kürzeren dualen Masterstudiengänge interessant – von denen es allerdings noch nicht sehr viele gibt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, in welcher Weise sich duale Studiengänge von der klassischen dualen Ausbildung auf der Sekundarstufe unterscheiden. Es ist davon auszugehen, dass das duale Studium hinsichtlich einer Erhöhung der internationalen Mobilität junger Menschen günstigere Voraussetzungen bietet als die klassische duale Ausbildung. Ein zentraler Grund hierfür ist, dass Hochschulen über eine längere und intensivere Tradition der institutionalisierten Austauschkooperation verfügen und zudem international als relativ ähnliche Organisationsformen gelten können – im Vergleich zu den insgesamt stärker an

die jeweiligen nationalen sozio-ökonomischen Kontextbedingungen gebundenen Berufsbildungssysteme der Sekundarstufe.

Duale Studiengänge als mögliche Antwort auf demografischen Wandel und Fachkräftemangel

Duale Studiengänge stellen für Arbeitgeber ein Mittel dar, hochqualifizierte ausländische Studierende – und später Arbeitnehmer/-innen – für ihre Unternehmen zu gewinnen (Interview DE4; vgl. WR 2013). Dies ist wegen des demografischen Wandels und drohenden Fachkräftemangels im Interesse vieler Firmen und insbesondere derer, die im Ausland aktiv sind oder ihre Produkte und Dienstleistungen in Wachstumsmärkte exportieren. In diesem Zusammenhang kann zwischen (a) einer Strategie zur Gewinnung von Arbeitskräften im Ausland und (b) einer Strategie gegen den demografischen Wandel in Deutschland unterschieden werden. Im Fall von (a) bietet es sich eher an, Studierende für einen Austausch nach Deutschland zu holen, die so Erfahrungen in Deutschland sammeln, aber nach dem Studium in ihrem Heimatland eingestellt werden. Im Falle von (b) scheint es eher empfehlenswert, Studierenden ein grundständiges duales Studium in Deutschland anzubieten (Interview DE1).

Dennoch können duale Studiengänge, weder in Deutschland noch im Ausland, als Allheilmittel gegen den Fachkräftemangel gesehen werden, denn sie dienen eher der Rekrutierung von Personal des mittleren Managements – Qualifizierungsprobleme auf der Ebene der Facharbeiter/-innen können weiterhin besser durch die klassische duale Ausbildung auf der Sekundarstufe gelöst werden (Interview DE6). Bei der Suche nach Partnerorganisationen im Ausland, die an Austauschprogrammen interessiert sein könnten, ist es aussichtsreich, Regionen und Akteure zu identifizieren, die in praxisnahen dualen Ausbildungsformen bereits ein Potenzial zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit und zur Schaffung hochqualifizierter Jobs auf der mittleren Qualifikationsebene erkannt haben (Interview DE5).

Sprachförderung und Vorbereitung der Studierenden

Hinsichtlich der Überwindung der schon genannten Sprachproblematik kann auf eine Reihe positiver Entwicklungen aufgebaut werden. Aufgrund der derzeit relativ guten Arbeitsmarktsituation in Deutschland melden sich gegenwärtig viele junge Menschen beispielsweise im (süd-)europäischen Ausland für Deutschkurse an. Sie stellen eine (weitere) mögliche Zielgruppe für die Internationalisierung dualer Studiengänge dar. Zudem könnte ein (modulares und eventuell virtuelles) Propädeutikum entwickelt werden, welches sowohl eine Einführung in das didaktische Prinzip des dualen Studiums bietet wie auch den Erwerb von Sprachkompetenzen ermöglicht (Interview DE5). Eine solche gezielte Vorbereitung (sprachlich wie inhaltlich) wäre in vielen Fällen hilfreich oder sogar notwendig, auch um die Zusammenführung von ausländischen Studierenden und deutschen Unternehmen anfänglich zu unterstützen. Schließlich könnten deutsche Hochschulen mehr englischsprachige Studienangebote in ihr duales Studienprogramm integrieren. Derlei Tendenzen sind bereits erkennbar (Interview DE7).

5 Typen internationaler Mobilität im dualen Studium

In diesem Abschnitt werden die zentralen Internationalisierungstypen unserer explorativen Analyse zusammenfassend dargestellt. Bei der Untersuchung des Istzustands der Studierendenmobilität und der förderlichen sowie hinderlichen Bedingungen sowohl für *Incoming*- als auch *Outgoing*-Studierende konnte eine Typologie der verschiedenen Möglichkeiten internationaler Mobilität im dualen Studium erarbeitet und im Rahmen eines vom DAAD organisierten Expertenworkshops im Mai 2014 in Bonn diskutiert und verfeinert werden. Dabei entspricht diese Typologie nicht nur bestehenden Praxisformen (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4, 5, 6b), sondern auch den in den Interviews insgesamt als Königswege dargestellten (z. B. 3a, 3b, 4, 5) oder theoretisch möglichen (z. B. 6a) Formen von Mobilität.

Tabelle 2: Typen studentischer internationaler Mobilität im dualen Studium

| Typen | Outgoing | Incoming |
|---|---|---|
| 1. Mobilität in der Theoriephase | 1a. Dual Studierende aus Deutschland absolvieren Theoriephase an einer praxisorientierten Hochschule im Ausland | 1b. Ausländische Studierende absolvieren Theoriephase im Rahmen eines dualen Studiums an einer deutschen Hochschule oder Berufsakademie |
| 2. Mobilität in der Praxisphase | 2a. Dual Studierende aus Deutschland absolvieren Praxisphase in einer Firma im Ausland | 2b. Ausländische Studierende absolvieren Praxisphase eines dualen Studiums in einer Firma in Deutschland |
| 3. Direkte Kombination von Theorie- und Praxisphase | 3a. Dual Studierende aus Deutschland absolvieren Theorie- und Praxisphase in direkter Kombination im Ausland | 3b. Ausländische Studierende absolvieren Theorie- und Praxisphase in direkter Kombination in Deutschland |
| 4. Tandemmodell | Dual studierende Person in Deutschland und dual oder praxisorientiert studierende Person im Ausland werden als Tandem zusammengeführt und unterstützen sich jeweils beim Auslandsaufenthalt in der Theoriephase und/oder der Praxisphase | |
| 5. Bi- oder trinationaler dualer Studiengang | Dualer Studiengang in Deutschland wird in Kooperation mit praxisorientierter Hochschule im Ausland integriert aufgebaut; Studierende absolvieren automatisch Teile ihres Studiums am Auslandsstandort; die Kooperation kann auf mehr als zwei Länder ausgeweitet werden | |
| 6. Ganzes Studium | 6a. Person aus Deutschland absolviert ein komplettes Studium an einer Hochschule im Ausland, die ein dem dualen Studium ähnliches Studienmodell anbietet | 6b. Ausländische Person absolviert ein komplettes duales Studium in Deutschland |

Quelle: Tabelle adaptiert von GRAF u. a. (2014, S. 16)

Anhand der Interviews lässt sich schlussfolgern, dass die Typen 1 und 2 die in der Praxis am stärksten frequentierten Formen von Studierendenmobilität zu sein scheinen, wobei aber gerade die Zahl der mobilen Studierenden in der Praxisphase derzeit noch eine große Unbekannte ist. Insgesamt wird aber deutlich, dass für die Analyse der Internationalisierung dualer Studiengänge sowie zur Ermittlung zentraler Handlungsfelder bestehende Datenbanken um eine ge-

nauere Kategorisierung im Hinblick auf die Internationalität des dualen Studiums erweitert werden sollten. Weiterhin erfordert das Phänomen der Auslandsentsendung im Rahmen der Praxisphase „an der Hochschule vorbei“, dass die Anbieter dualer Studiengänge in Kooperation mit den beteiligten Firmen die Daten zu dieser Form der verdeckten Mobilität erfassen.

6 Zusammenfassung

Neben dem Bedarf einer besseren Informationslage konnten in unserer Analyse zentrale institutionelle Faktoren herausgearbeitet werden, die für eine Internationalisierung dualer Studiengänge förderlich sind. Diese Faktoren sind dabei auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Auf einer eher (trans-)nationalen Ebene wäre es sowohl für die *Incoming*- als auch *Outgoing*-Mobilität wichtig, dass eine Vernetzung aller relevanten Akteure im Organisationsfeld der dualen Studiengänge stattfindet. Zu diesen Akteuren gehören Hochschulen, Firmen, staatliche Institutionen sowie weitere Stakeholder der Internationalisierung der Hochschul- und Berufsbildung, wie BIBB, DAAD und Industrie- und Handelskammern. Eine Vernetzung würde dabei nicht nur einer besseren Information aller Beteiligten dienen; es könnte so zudem auch auf spezifische Problemlagen der Internationalisierung dualer Studiengänge reagiert werden, wie etwa die arbeitsrechtlichen Bedingungen eines Auslandsaufenthaltes für *Incoming*- und *Outgoing*-Studierende in der Praxisphase. Darüber hinaus gibt es auf der nationalen Ebene weitere Möglichkeiten, förderliche Strukturen zu schaffen, z. B. durch die Anpassung von Stipendiensystemen an die Besonderheiten dualer Studiengänge und die Etablierung von Förderprogrammen, die die Internationalisierungspraktiken von Hochschulen und beteiligten Unternehmen nachhaltig unterstützen.

Die nächste Ebene ist die der Organisation des dualen Studiums. Insgesamt wird auch auf dieser Ebene eine stärkere Kooperation der Akteursgruppen Unternehmen und Hochschule gefordert, um über einen besseren gegenseitigen Informationsaustausch die gemeinsame Koordination von Auslandsaufenthalten zu gewährleisten. Ebenso ist auf dieser Ebene die Einrichtung englischsprachiger Theorie- und Praxisangebote angesiedelt. Auf hochschulischer Seite können zur Förderung der *Outgoing*-Mobilität Strukturen geschaffen werden, die die Studierenden und die Unternehmen über die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes informieren und zu einer leichteren Anerkennung von Studienleistungen führen. Zur Erhöhung von *Incoming*-Mobilität können unterstützende Angebote wie Propädeutika auf Hochschulebene helfen, um Probleme mit Sprachkenntnissen wie auch Studienanforderungen anzugehen.

Betrachtet man die Unternehmensseite, wurde in den Interviews im Hinblick auf *Outgoing*-Mobilität angemerkt, dass eine solche internationale Erfahrung Studierenden auch dann ermöglicht werden sollte, wenn kein unmittelbarer firmenspezifischer Nutzen zu erwarten ist. Auch eine Flexibilisierung der Studiendauer im Falle von Auslandsaufenthalten müsste auf Seiten der Unternehmen mitgetragen werden. In Bezug auf *Incoming*-Mobilität wurden die Unter-

nehmen in den Interviews weniger in die Pflicht genommen, obwohl sie die Nutznießer solcher Mobilität sein können. Insgesamt lässt sich aber auf das steigende Interesse großer wie auch mittelständischer Unternehmen aus Deutschland aufbauen, von dem uns vielfach berichtet wurde. Mit der zunehmenden Globalisierung von Unternehmensaktivitäten spielt die Frage nach geeigneten Ausbildungsprogrammen eine immer größere Rolle in den Unternehmen – wobei dies nicht nur inhaltliche Aspekte betrifft, sondern auch Kompetenzen wie *soft skills*.

Das duale Studium ist für eine breite Zielgruppe von ausländischen Personen interessant, die an einer anspruchsvollen und betriebsnahen akademischen Ausbildung interessiert sind. Die im Rahmen der vorliegenden Analyse bearbeiteten Fragen zu Chancen und Grenzen der Internationalisierung des dualen Studiums werden künftig weiter an Bedeutung gewinnen. Ausblickend lässt sich schon jetzt festhalten, dass die Internationalisierung dieser hybriden Studienform einen positiven Beitrag zur Lösung aktueller bildungspolitischer Herausforderungen leisten kann.

Literatur

- BIBB: Projekt AusbildungPlus: Jahresbericht. Bonn 2008
- BIBB: AusbildungPlus in Zahlen: Trends und Analysen 2013. Bonn 2014
- BRANDENBURG, Uwe; FEDERKEIL, Gero: Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen? Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 83. Gütersloh 2007
- CLAUSEN, Anne; SCHINDLER-KOVATS, Beate; STALF, Nina: Transnational Education ‚made in Germany‘ – A policy perspective on challenges, best practices and success stories. European University Association. Brüssel 2011
- DAAD: Internationalität an deutschen Hochschulen. Vierte Erhebung von Profildaten 2013. Bonn 2013(a)
- DAAD: Protokoll des Arbeitstreffens „Duale/praxisorientierte Studiengänge: Internationalisierung und Export“, Bonn, 31.01.2013. Bonn 2013(b)
- DAAD: Wissenschaft weltoffen. Bielefeld 2013(c)
- DAAD/HRK: Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland. Bonn 2013
- FRIEDRICH, Werner; KÖRBEL, Markus: Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung. Impuls 43. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2011
- GENSCH, Kristina: Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84. München 2014
- GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2009
- GRAF, Lukas: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Opladen 2013 – URL: <http://dx.doi.org/10.3224/86388043> (Zugriff: 07.12.2015)

- GRAF, Lukas: Growing in a Niche – Dual Study Programs Contribute to Change in Germany's Higher Education. WZB Report 2014. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin 2014, S. 33–36
- GRAF, Lukas u. a.: Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA. Dok&Mat Band 77. Bonn 2014
- GWK: Strategie der Wissenschaftsminister/-innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) am 12.04.2013. Berlin 2013
- HEIDEMANN, Winfried; KOCH, Johannes: Duale Studiengänge: Konkurrenz für die klassische Ausbildung? In: WSI-Mitteilungen (2013) 1, S. 52–56
- HOCHSCHULKOMPASS: Studiengangsuche. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn 2015 – URL: <http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/erweiterte-suche.html> (Zugriff: 07.12.2015)
- KNIGHT, Jane: Internationalization Remodeled: Rationales, Strategies and Approaches. In: Journal for Studies in International Education (2004) 8(1), S. 5–31
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: WSI-Mitteilungen (2014) 1, S. 52–59
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christina; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Bonn 2014
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover 2011
- ORR, Dominic; Gwosć, Christoph; NETZ, Nicolai: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Higher Education Information System. Hannover 2011
- POWELL, Justin J. W.; FINGER, Claudia: The Bologna Process's Model of Mobility in Europe: The Relationship of its Spatial and Social Dimensions. In: European Educational Research Journal (2013) 12(2), S. 270–285
- POWELL, Justin J. W.; FORTWENGEL, Johann: "Made in Germany" – Produced in America? How Dual Vocational Training Programs Can Help Close the Skills Gap in the United States. AICGS Issue Brief 47. Washington, DC 2014
- THELEN, Kathleen: How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. New York 2004
- WISSENSCHAFTSRAT (WR): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Köln 2013

III Gestaltung von Biografien zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Caroline Kamm, Katharina Lenz, Anna Spexard

► Beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen – Grenzgänger zwischen akademischer und beruflicher Bildung

An duale Studiengänge werden hohe Erwartungen hinsichtlich Fachkräftesicherung, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie sozialer Gerechtigkeit beim Hochschulzugang gestellt. Anhand einer Betrachtung von Studierenden mit vorheriger beruflicher Qualifizierung auf Grundlage einer deutschlandweiten Befragung von Studierenden in dualen MINT-Studiengängen (vgl. WOLTER u. a. 2014a) konnten Informationen darüber gewonnen werden, ob das duale Studium diese Erwartungen erfüllen kann. Die Analyse der Studierendendaten zeigt, dass auch in dualen Studiengängen Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung häufig vertreten sind. Zudem haben diese Studierenden häufiger einen nicht-akademischen Bildungshintergrund und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Studienmotivation und ihrer beruflichen Ziele von Studierenden ohne berufliche Qualifizierung.

1 Einleitung

Das Angebot dualer Studiengänge hat sich seit Gründung der Berufsakademie in Baden-Württemberg in den 1970er Jahren, an der die ersten dualen Studiengänge in Deutschland angeboten wurden, stetig vergrößert. Abzulesen ist die zunehmende Bedeutung des dualen Studiums an der Präsenz sowohl in den Medien¹ als auch in wissenschaftlichen und politischen Kontexten.² Besonders vor dem Hintergrund des prognostizierten Fachkräftemangels werden hohe Erwartungen mit dem dualen Studium verbunden. Aber auch im Zusammenhang mit anderen bildungspolitischen Fragestellungen wird das duale Studium als ein möglicher Lösungsweg gesehen, beispielsweise bei der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie der sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang (vgl. BERTHOLD u. a. 2009). Den Studierenden in dualen Studiengängen, die bereits vor Studienaufnahme einen Ausbildungsabschluss erworben haben, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, weshalb sie im Mittelpunkt der in diesem Beitrag vorgestellten Analysen stehen. Diese Studierenden,

1 Siehe beispielsweise Artikel in der ZEIT (SPIEWAK 20/2014) und auf SPIEGEL online (UTHENWOLD 08.03.2010; ÖLBRISCH 12.01.2011; KRUTHAUP 14.04.2012) zum dualen Studium

2 Siehe zum Beispiel das Papier des Wissenschaftsrats (WR) (vgl. WR 2013), Studien der IG Metall (vgl. BECKER 2006), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) (vgl. HEIDENREICH 2012), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (vgl. BDA 2010)

die nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung einen akademischen Ausbildungsweg einschlagen, überwinden das vielfach zitierte „Bildungs-Schisma“ (BAETHGE 2006) und verknüpfen berufliche und akademische Bildung in ihren Biografien. Sie überschreiten folglich die Grenzen des akademischen und des beruflichen Bildungsbereichs. Auf beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen trifft das im doppelten Sinne zu, denn hier wird die Zusammenführung beider Säulen des Bildungssystems innerhalb eines Studiengangs weitergeführt. Durch die Konstruktion der dualen Studiengänge bleiben sie Grenzgänger³, die zwischen beiden Systemen „pendeln“. Im Folgenden werden Ergebnisse präsentiert, die Aufschluss darüber geben können, aus welchen Gründen sich diese Studierenden für ein duales Studium entscheiden und auf den Grenzgang zwischen akademischer und beruflicher Bildung begeben. Anhand von Daten zu fast 1.400 Studierenden in dualen MINT-Studiengängen, die im Rahmen des Projekts „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ (vgl. WOLTER u. a. 2014a) erhoben wurden, werden die soziale Herkunft, die Bildungswege vor Studienaufnahme, die Erwartungen und Studienmotive, die Studiererfahrungen sowie die Pläne nach Studienabschluss von beruflich qualifizierten Studierenden in dualen Studiengängen näher beleuchtet. Zur Illustration der Unterschiede werden außerdem Erkenntnisse zu dual Studierenden ohne berufliche Qualifizierung sowie Studierenden in regulären Studiengängen vorgestellt. Die gewonnenen Informationen können dazu beitragen, das Bild über dual Studierende zu schärfen. Außerdem kann anhand der gewonnenen Erkenntnisse über die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden in dualen Studiengängen überprüft werden, inwieweit das duale Studium den gestellten Erwartungen hinsichtlich Durchlässigkeit und sozialer Gerechtigkeit⁴ entsprechen kann.

2 Potenziale des dualen Studiums: hohe Erwartungen, noch wenig Erkenntnisse

Nach der Einrichtung der ersten dualen Studiengänge in Baden-Württemberg wurden in vielen anderen Bundesländern im Laufe der Jahre Berufsakademien gegründet und duale Studiengänge an Fachhochschulen und (in seltenen Fällen) an Universitäten eingerichtet. Nach Angaben der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betriebenen Datenbank zu dualen Studienangeboten AusbildungPlus⁵ gibt es derzeit (Stichtag 30.04.2013) knapp über 1.000 ausbildungs-

-
- 3 Unter Grenzgängern werden im Allgemeinen Personen verstanden, die in einem Land leben und in einem anderen arbeiten (beispielsweise in Deutschland ihren Wohnsitz haben und in der Schweiz erwerbstätig sind). Diese Personen pendeln zwischen zwei Ländern, ähnlich wie dual Studierende zwischen zwei Bildungsbereichen innerhalb eines dualen Studiums „pendeln“.
 - 4 Mit sozialer Gerechtigkeit ist hier die statistische Unabhängigkeit der Studienentscheidungen von sozialen Herkunftsbedingungen gemeint.
 - 5 www.ausbildungplus.de; die Angaben beruhen auf freiwilligen Selbstauskünften der Hochschulen und Berufsakademien. Die tatsächliche Zahl der dualen Studiengänge und Studierenden in dualen Studiengängen könnte folglich höher liegen.

und praxisintegrierende Studiengänge, in denen mehr als 64.000 Studierende immatrikuliert sind (vgl. BIBB 2013). Dies bedeutet eine deutliche Steigerung gegenüber den knapp 650 ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengängen, die 2005 angeboten wurden und in denen weniger als 43.000 Studierende eingeschrieben waren (vgl. BIBB 2006). Außerdem werden aktuell fast 450 berufsintegrierende und berufsbegleitende Studiengänge angeboten.⁶ Das Angebot an dualen MINT-Studiengängen zeigt eine ähnliche Entwicklung, hier stieg sowohl die Anzahl der Studiengänge als auch die Anzahl der Studierenden seit 2005 stetig an.

Die Anzahl der beteiligten Unternehmen ist ebenfalls anhaltend gestiegen. Boten 2005 nur knapp 19.000 Unternehmen Plätze für dual Studierende an, waren es 2013 schon fast 40.000. Die mit Abstand wichtigsten Anbieter dualer Studiengänge sind die Fachhochschulen, sie halten 59 Prozent aller ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengänge vor. Weitere wichtige Institutionen sind die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) (20 %) und die Berufsakademien (15 %). Nur eine Minderheit der dualen Studiengänge findet sich an Universitäten (6 %). Mehr als die Hälfte der Studiengänge (52 %) können den MINT-Fächern zugeordnet werden, 43 Prozent den Wirtschaftswissenschaften (vgl. BIBB 2013).

2.1 Bildungspolitischer Kontext des dualen Studiums

Unter dem Stichwort „Durchlässigkeit“ werden in Deutschland Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung diskutiert. Eine wichtige Gruppe bei der Analyse solcher Schnittstellen der Bildungsbereiche sind Studierende mit beruflicher Qualifizierung.⁷ Der Anteil der Studienanfänger/-innen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung und beruflicher Qualifizierung ist rückläufig, trotz politischer Bemühungen, gerade diese Gruppe stärker für ein Hochschulstudium zu gewinnen.⁸ Hatten 1995/96 noch 32 Prozent der Studienanfänger/-innen vor Studienaufnahme eine Berufsausbildung abgeschlossen, waren es 2011/12 nur noch 22 Prozent. In den Ingenieurwissenschaften sank der Anteil sogar von 48 auf 26 Prozent (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, Tab. F2-19web). Aufgrund der stark angestiegenen Zahl an Studienanfängern und -anfängerinnen insgesamt ist die absolute Größe dieser Gruppe jedoch gestiegen. Der Anteil der Studienanfänger/-innen des Dritten Bildungswegs lag noch deutlich niedriger, 2012 kamen 2,6 Prozent auf diesem Weg an die Hochschu-

6 Informationen zu berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Studiengängen werden erst seit 2012 gesammelt, auch liegen hier keine Informationen zur Anzahl der Studierenden vor.

7 Bei beruflich qualifizierten Studierenden handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe mit verschiedenen Bildungswegen: (1) Abiturienten/-innen mit einer Berufsausbildung nach dem Erwerb der Hochschulreife, (2) der Zweite Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg usw.) als schulische Studienberechtigung, die i. d. R. nach einer Berufsausbildung erworben wird, und schließlich (3) der Dritte Bildungsweg, d. h. der Hochschulzugang ohne schulische Studienberechtigung.

8 Beispiele für diese Bemühungen sind die Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ und „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ sowie das Aufstiegsstipendium.

len (vgl. WOLTER u. a. 2014b, S. 18). Trotz der hohen Anzahl von Studierenden mit beruflicher Qualifizierung ist „der Forschungsstand jedoch als unbefriedigend zu bezeichnen“ (BANSCHERUS/SPEXARD 2014, S. 62). Die Betrachtung dual Studierender mit vorheriger beruflicher Qualifizierung kann dazu beitragen, diese Forschungslücke zu verkleinern und Erkenntnisse zum Stand der Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems zu gewinnen.

Trotz der stark gestiegenen Zahl Studierender (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2014) und der Tatsache, dass die Gruppe der Studienberechtigten bereits hochgradig sozial vorgefiltert ist, hängt die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, weiterhin von der sozialen Herkunft ab. Die sozialen Ungleichheiten beim Hochschulzugang sind unter anderem zurückzuführen auf Herkunftsunterschiede in den subjektiv erwarteten Erfolgchancen und der Bewertung der Ausbildungskosten (vgl. u. a. BECKER/HECKEN 2008; HILLMERT/JACOB 2003). Resultierend daraus werden „wegen institutioneller Strukturen und alternativer Bildungsangebote Studienberechtigte aus den Arbeiterklassen von einem universitären Studium einerseits in nichttertiäre Berufsausbildungen und andererseits in Fachhochschulen ‚umgelenkt‘“ (BECKER/HECKEN 2008, S. 3). Gerade für Personen, die sich zunächst gegen eine akademische Ausbildung entschieden und eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, bietet das duale Studium eine zweite Chance auf einen akademischen Abschluss.

2.2 Unzureichende Datenlage zu Studierenden in dualen Studiengängen

Trotz der zunehmenden Bedeutung dualer Studiengänge und ihrer Präsenz in der Öffentlichkeit liegen bis jetzt wenige Erkenntnisse zu den Studierenden in dualen Studiengängen vor. In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013) wurden zum ersten Mal Informationen auch über dual Studierende veröffentlicht, allerdings werden nicht alle Studienformate und Hochschultypen berücksichtigt, die duale Studiengänge anbieten. Ein ähnlicher Befund trifft auf den Bildungsbericht zu; hier werden Daten aus der Hochschulstatistik zu Studierenden in dualen Studiengängen ausgewertet. Allerdings werden die Berufsakademien nicht berücksichtigt, da sie nicht dem tertiären Bereich zugerechnet werden. An der Universität Duisburg-Essen wurde am Institut für Arbeit und Qualifikation eine Befragung von Studierenden in ausbildungsintegrierenden Studiengängen durchgeführt (vgl. KRONE/MILL 2012; KRONE 2013); für Studierende an der DHBW liegen aus der Mehrkohorten-Längsschnittstudie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA)“ Erkenntnisse vor (vgl. TRAUTWEIN u. a. 2010; KRAMER u. a. 2011). Eine umfassende Befragung dual Studierender, die in verschiedenen Studienformaten an unterschiedlichen Hochschultypen immatrikuliert sind, wurde in Bayern durchgeführt (vgl. GENSCHE 2014). Zudem gibt es kleinere Befragungen an einzelnen Hochschulen oder für bestimmte Studiengänge, die häufig im Zuge von Qualitätssicherungsmaßnahmen durchgeführt wurden.

Im Rahmen des Projekts „Mobilisierung von Bildungspotenzialen für die MINT-Fachkräftesicherung – der Beitrag des dualen Studiums“ (acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin), aus dem die Daten für den vorliegenden Beitrag stammen, wurden deutschlandweit Studierende aller dualen Studienformate an allen Hochschultypen in den MINT-Fächern befragt. Erstmals liegen somit Daten vor, die zwar fachlich, aber weder geografisch noch institutionell begrenzt sind, über die Repräsentativität der Daten können allerdings nur sehr begrenzt Aussagen getroffen werden (siehe Kapitel 3).

3 Methodisches Vorgehen

Die Gesamtstudie innerhalb des Projekts, das von Juli 2012 bis Dezember 2013 durchgeführt wurde, verfolgt einen Mixed-Method-Ansatz und hat eher einen explorativen Charakter (vgl. WOLTER u. a. 2014a). Neben einer quantitativ angelegten Studierendenbefragung wurden zudem insgesamt 64 Experten und Expertinnen anhand von themenzentrierten Interviews befragt. Um sich der Gruppe der beruflich qualifizierten dual Studierenden als Grenzgänger zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu nähern, werden für diesen Beitrag jedoch nur die Studierendendaten herangezogen.

Der zugrunde liegende Datensatz stammt aus der Studierendenbefragung, die unter einer Stichprobe von über 7.000 dualen MINT-Studierenden deutschlandweit in Form einer Onlinebefragung im Winter 2012/13 durchgeführt wurde. Die Grundgesamtheit umfasste alle Studierenden, die zum Zeitpunkt der Befragung in einem dualen MINT-Studiengang an einer Fachhochschule, Universität, dualen Hochschule oder Berufsakademie in Deutschland immatrikuliert waren. Als MINT-Studiengänge wurden auf Grundlage der Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014) Programme definiert, die den Fächergruppen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik zugeordnet werden können. Duale Masterstudiengänge sind ausschließlich unter den berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Programmen zu finden und stellen auch dort eine Minderheit dar (vgl. BIBB 2012). Sie wurden deshalb nicht einbezogen. Für die vorliegende Auswertung wurden ausschließlich duale Studiengänge berücksichtigt, die mit oder/und ohne integrierte Ausbildung studiert werden können und sich von ihrer organisatorischen Anlage Formaten der Erstausbildung zuordnen lassen, also nicht explizit für die Bedürfnisse von Berufstätigen konzipiert wurden.

Die Stichprobe, die im Rahmen dieses Beitrags untersucht wird, umfasst insgesamt 1.377 duale MINT-Studierende mit und ohne berufliche Qualifizierung von 26 Hochschulen bzw. Berufsakademien aus Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Damit haben sich etwa 19 Prozent (Nettorücklaufquote) der angeschriebenen Studierenden an der Befragung beteiligt. Eine Bestimmung des Anteils an der Grundgesamtheit ist nicht

möglich, da nur näherungsweise Informationen über die Anzahl der Studierenden in dualen MINT-Studiengängen in Deutschland vorliegen.⁹

Die befragten dualen MINT-Studierenden sind durchschnittlich 22,5 Jahre alt und überwiegend männlich (77 %). Die Hälfte besucht eine Fachhochschule (50 %), knapp ein Drittel eine Berufsakademie (29 %), 16 Prozent stammen von der DHBW und der mit fünf Prozent kleinste Anteil studiert an einer Universität. Die Studierenden verteilen sich auf die Fächergruppen Maschinenbau/Verfahrenstechnik, Wirtschaftsinformatik, Bauingenieurwesen/Architektur, Ingenieurwesen allgemein, Elektrotechnik, Wirtschaftsingenieurwesen, Informatik und sonstige Fächer, wobei die Studierenden des Maschinenbaus bzw. der Verfahrenstechnik mit 30 Prozent die größte Gruppe darstellen. In der Stichprobe studieren etwa ein Viertel eine ausbildungsintegrierende Variante (24 %) und drei Viertel eine praxisintegrierende, ohne integrierte Ausbildung (76 %). Bezüglich der Fachsemester verteilen sich die Studierenden beinahe gleichmäßig zu jeweils einem Drittel auf das erste, zweite sowie das dritte Studienjahr und höher, sodass bei Auswertungen besonders zu Bewertungen des dualen Studiums Effekte durch die Studienphase vermieden werden können.¹⁰

4 Empirische Ergebnisse zu dualen MINT-Studierenden

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, warum dual Studierende den Weg an der Grenze zwischen beruflicher und akademischer Bildung wählen und welche Erfahrungen sie dabei machen. Im Speziellen soll dabei betrachtet werden, warum sich gerade beruflich qualifizierte Personen¹¹ mit einem dualen Studium auf den Grenzgang zwischen den Systemen begeben und ob sie beabsichtigen, den akademischen Weg, beispielsweise mit einem Masterstudium, fortzusetzen. Um diesen Fragen nachzugehen, werden im Folgenden die Motive zur Studienaufnahme, die verfolgten beruflichen Ziele und die Pläne zu einem weiterführenden Studium näher betrachtet. Da die Verbindung der Lernorte Hochschule und Betrieb das zentrale Element des dualen Studiums darstellt, aber auch als eine besondere Herausforderung für die Studierenden gesehen werden kann, werden die Bewertung des dualen Studiums bzw. der Abstimmung zwischen den Lernorten und die zentralen Probleme im Studium beleuchtet. Die

9 Im April 2012 waren laut der Datenbank AusbildungPlus etwa 27.000 Studierende in ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studiengängen im MINT-Bereich immatrikuliert. In der Stichprobe befinden sich 1.377 Studierende, das entspricht etwa fünf Prozent der bei AusbildungPlus gemeldeten Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung.

10 Für die Auswertung der Daten wurden in erster Linie uni- und bivariate Analysen durchgeführt. Gruppenvergleiche zwischen dual Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation hinsichtlich ihrer Studienwahlmotive, beruflichen Ziele und Bewertungen des Studiums wurden anhand von Varianzanalysen ermittelt, es werden nur Werte auf den Signifikanzniveaus $p < 0,01$ und $p < 0,05$ berichtet. Für eine Dimensionsreduktion bei den Motiven und Zielen wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt.

11 Unter beruflich Qualifizierten werden im Rahmen dieses Beitrags Personen verstanden, die vor der Studienaufnahme bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss im Berufsbildungssystem erworben haben. Personen mit berufsqualifizierendem Studienabschluss werden nicht berücksichtigt.

Ergebnisse können einen Hinweis darauf geben, inwiefern die bereits vorhandene Erfahrung in der beruflichen Bildung bei der Bewältigung des Wechsels zwischen den beiden Systemen hilfreich ist. Als Grundlage für die Einordnung der Ergebnisse werden zunächst die Bildungswege der dual MINT-Studierenden aufgezeigt.

Den Fragestellungen entsprechend werden in der Ergebnisdarstellung zunächst alle dual MINT-Studierenden betrachtet und an den jeweiligen Stellen – sofern möglich – Unterschiede zu Studierenden in regulären Studiengängen aufgezeigt. Zudem werden jeweils die dual Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation miteinander verglichen, um die Besonderheiten der Gruppe der beruflich qualifizierten Personen herauszuarbeiten.

4.1 Bildungsherkunft und Bildungswege vor dem Studium

Welche vorakademischen Bildungswege haben die Studierenden in dualen MINT-Studiengängen durchlaufen und welche Rolle spielt die berufliche Qualifikation? Im Folgenden werden die Studierenden anhand ihrer beruflichen Qualifikation und Vorerfahrung betrachtet und anschließend ihre Bildungsherkunft sowie Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung näher beschrieben.

Hinsichtlich der beruflichen Qualifikation und Vorerfahrung ist zunächst auffällig, dass über ein Drittel (36 %) der befragten dual MINT-Studierenden bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt (n = 479), ein Prozent (n = 14) hat sogar bereits einen ersten Studienabschluss, meist einen Bachelor erworben.

Der Anteil der Studierenden mit Berufsabschluss fällt in der Studie von GENSCHE (2014), in der dual Studierende in Bayern über alle Fächer hinweg befragt wurden, mit nur 18 Prozent zwar geringer, aber immer noch hoch aus; die Differenz kann auf den höheren Anteil an Studierenden in ausbildungsintegrierenden Studiengängen zurückgeführt werden (68 % gegenüber 24 % in der vorliegenden Stichprobe), in denen signifikant seltener beruflich Qualifizierte studieren (vgl. auch GENSCHE 2014, S. 39). Ein weiterer Grund könnte die unterschiedliche Fächerszusammensetzung sein. In den regulären Studiengängen lag der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden nach der AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014 im Jahr 2012 insgesamt bei 22 Prozent und in den Ingenieurwissenschaften mit 26 Prozent leicht höher.

Richtet man den Blick auf die Herkunftsbereufe, so zeigt sich, dass mindestens 66 Prozent der Studierenden ein Studienfach gewählt haben, das fachlich nah an ihrem erlernten Beruf liegt und als fachaffin bezeichnet werden kann. Nur ein kleiner Teil hat ein Studienfach gewählt, das eindeutig als fachfremd einzustufen ist. Für die restlichen Studierenden kann anhand der vorliegenden Daten keine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden. Die Bandbreite der erworbenen Berufe geht von technischen Berufen (einschl. Laborberufen), die von über der Hälfte absolviert wurden (55 %), über handwerkliche, die mit etwa einem Viertel vertreten sind (26 %), zu kaufmännischen Berufen, die einen Anteil von 15 Prozent ausmachen. Sonstige, eindeutig nicht affine Berufsgruppen sind mit drei Prozent vertreten.

Geht man einen Schritt weiter und schaut sich die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden hinsichtlich ihrer Berufserfahrung an, so lässt sich festhalten, dass ein Viertel bereits vor dem Studium berufstätig war, davon 77 Prozent mit inhaltlichem Bezug zum Studium. Über 60 Prozent nehmen ein Studium in dem Betrieb auf, in dem sie bereits angestellt waren, was darauf hindeutet, dass das Studium von ihrem Arbeitgeber unterstützt und zur akademischen Weiterqualifizierung bzw. als Bindungsinstrument genutzt wird.

Die Bildungsherkunft steht in engem Zusammenhang mit der Studienentscheidung (vgl. Abschnitt 2.1). Sie wird im Rahmen dieser Untersuchung anhand des höchsten beruflichen Abschlusses der Eltern bestimmt und es wird zwischen nicht-akademischer und akademischer Bildungsherkunft¹² unterschieden.

Der Anteil der befragten Studierenden mit nicht-akademischer Bildungsherkunft liegt bei knapp 60 Prozent (vgl. Abb. 1). Damit ist er bei den dual MINT-Studierenden etwas höher als in nicht-dualen Studiengängen über alle Fächergruppen betrachtet, sodass festgehalten werden kann, dass leichte Öffnungstendenzen in Bezug auf die Bildungsherkunft durch das duale Studium zu erkennen sind, wenn auch insgesamt sehr ähnliche Herkunftsmuster in dualen und regulären Studiengängen bestehen.

Im Vergleich der Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation ist festzustellen, dass die dual Studierenden mit beruflicher Qualifikation häufiger über eine nicht-akademische Bildungsherkunft verfügen als die Studierenden ohne berufliche Qualifikation. Der Anteil der Studierenden mit nicht-akademischer Bildungsherkunft liegt bei den Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation verfügen, bei gut zwei Dritteln (68 %), bei den Personen ohne berufliche Vorbildung hingegen nur bei etwas über der Hälfte (56 %). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass das duale Studium besonders für Personen ohne akademische Bildungsherkunft, die sich zunächst gegen ein Studium und für eine berufliche Ausbildung entschieden haben, eine zweite Chance auf einen akademischen Bildungsweg darstellt.

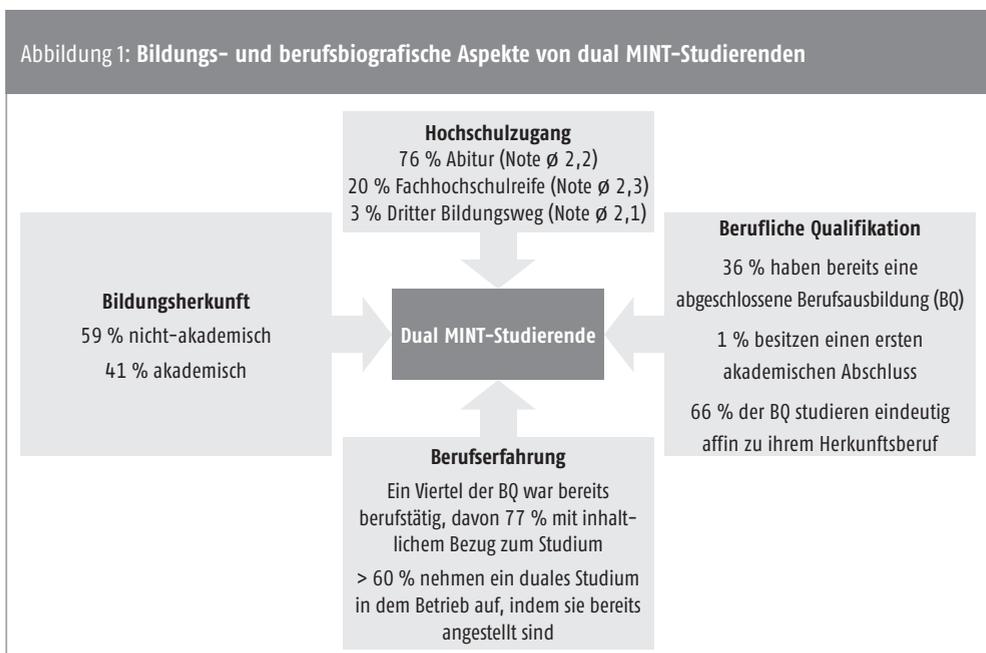
Bei der Betrachtung der Hochschulzugangsberechtigung zeigt sich, dass mit über drei Vierteln der überwiegende Teil der dual MINT-Studierenden über ein Abitur verfügt. Ein Fünftel besitzt eine Fachhochschulreife und 3,4 Prozent der Studierenden sind über den Dritten Bildungsweg in das Studium gekommen und zählen somit zu den sogenannten nicht-traditionellen Studierenden (NTS) (siehe auch Abb. 1). Beim Vergleich der Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation zeigt sich ein deutlicher Unterschied. Während der Anteil der Abiturientinnen/Abiturienten bei den Studierenden ohne berufliche Vorbildung bei knapp über 90 Prozent liegt, sind es bei den beruflich Qualifizierten deutlich weniger (46 %). Hier ist wiederum der Anteil der Studierenden mit Fachhochschulreife mit 44 Prozent höher als bei den Studierenden ohne berufliche Vorerfahrung, bei denen nur sieben Prozent über die Fachhochschulreife ins Studium gelangt sind. Der Anteil der NTS an den beruflich qualifizierten Studierenden liegt bei knapp zehn Prozent. Mehr als die Hälfte der NTS haben eine Aufstiegsfortbildung absolviert,

12 nicht akademisch: kein Elternteil hat einen akademischen Abschluss
akademisch: mindestens ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss

14 Prozent verfügen über eine Berufsausbildung mit anschließender Berufserfahrung und ein knappes Drittel ist über eine Eignungs- bzw. Zugangsprüfung in das Studium gelangt.

Die Abschlussnoten der Hochschulzugangsberechtigungen liegen insgesamt durchschnittlich bei 2,2 und unterscheiden sich unter den drei Zugangsgruppen im Mittel kaum voneinander. Im Zusammenhang mit dem dualen Studium wird häufig von einer „Bestenauslese“ durch die Unternehmen gesprochen, daher sollen die Zensuren des Abiturs im Folgenden näher betrachtet werden. Der Anteil der Personen mit einer Abiturnote besser als 2,0 liegt bei einem Drittel und unterscheidet sich in den untersuchten dualen MINT-Studiengängen somit nicht wesentlich von dem in vergleichbaren nicht-dualen Studiengängen (31 % in den Ingenieurwissenschaften, vgl. RAMM/MULTRUS/BARGEL 2011, S. 14). Abiturienten/Abiturientinnen mit einer sehr guten Abschlussnote ($< 1,5$) sind unter den dual Studierenden nur zu weniger als einem Zehntel (9 %) vertreten; über die Hälfte (56 %) besitzt einen Abschluss mit der Note Zwei. Betrachtet man die berufliche Vorerfahrung, weisen Personen ohne berufliche Qualifikation im Durchschnitt bessere Abiturnoten (2,2) als Personen mit Ausbildungsabschluss (2,6) auf. Die häufig vertretene Meinung der „Bestenauslese“ im dualen Studium kann allein durch die Abschlussnoten der Studierenden in der Stichprobe nicht bestätigt werden – selbst wenn man berücksichtigt, dass die Unternehmen aus einer großen Zahl von Bewerbern und Bewerberinnen die „relativ Besten“ auswählen.

Einen zusammenfassenden Überblick über die Bildungsherkunft, die Hochschulzugangsberechtigungen sowie die beruflichen Qualifikationen und Vorerfahrungen vor dem Studium zeigt Abbildung 1.



4.2 Studienmotive

Warum entscheiden sich Studieninteressierte gerade für ein duales Studium? Im Folgenden sollen Studienmotive dual Studierender dargestellt werden. Dabei wird die Frage näher betrachtet, inwiefern sich die Motive von Personen mit beruflicher Qualifizierung von Personen ohne berufliche Qualifikation unterscheiden.

Die Befunde der Studie zeigen, dass 80 Prozent der befragten dual Studierenden über Alternativen zu ihrem jetzigen Studium nachgedacht haben. Nur jeder Neunte hat dabei nicht in Erwägung gezogen zu studieren. Betrachtet man die Alternativen im Detail, so wird zudem deutlich, dass lediglich 13 Prozent erwogen, statt des dualen Studiums eine betriebliche Ausbildung zu beginnen (vgl. Tab. 1). Die Annahme, das duale Studium stehe als Ausbildungsoption in Konkurrenz zur (dualen) Berufsausbildung, kann aus Studierendensicht somit nicht bestätigt werden; die Mehrheit würde ein anderes Studium vorziehen. Weiter- und Fortbildungsangebote spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. Personen, die bereits einen beruflichen Abschluss erworben haben, ziehen etwas seltener Alternativen in Betracht, insbesondere solche Personen, die bereits fachlich affin qualifiziert sind oder über Berufserfahrung vor dem Studienbeginn verfügen. In diesem Fall kommen – nicht überraschend – (Weiter-)Beschäftigung im Unternehmen sowie Weiterbildungsangebote häufiger als Optionen infrage als eine weitere Berufsausbildung. Anhand der Art des Schulabschlusses zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Abiturienten/Abiturientinnen ohne vorhandene berufliche Qualifikation ziehen gegenüber Personen mit Fachhochschulreife und nicht-traditionellen Studierenden mit Haupt- oder Realschulabschluss am häufigsten eine Studienalternative in Betracht. Interessante Unterschiede werden zudem hinsichtlich der Wahl der Hochschulart deutlich: Wenn ein anderes (duales oder nicht-duales) Studium erwogen wird, würden Personen ohne vorhandenen Berufsabschluss überwiegend eine Universität (85 % Positivantworten gegenüber 51 % Fachhochschulen), beruflich qualifizierte dagegen häufiger Fachhochschulen wählen (74 % Zustimmung gegenüber 44 % zur Universität); das Ansehen der Berufsakademien als (alternative) Hochschulart ist bei berufserfahrenen Studierenden mit Berufsqualifikation am höchsten.

Tabelle 1: Erwogene Alternativen zum dualen Studium, Anteile in Prozent¹

| Welche Alternativen zu Ihrem jetzigen Studium haben Sie in Erwägung gezogen? | Gesamt | ohne berufliche Qualifikation | mit beruflicher Qualifikation ² |
|--|--------|-------------------------------|--|
| Anderes (nicht-duales) Studium | 71 | 74 | 63 |
| Anderes duales Studium | 46 | 49 | 39 |
| Anstellung in einem Unternehmen | 18 | 13 | 28 |
| Betriebliche Ausbildung | 13 | 17 | 4 |
| Weiter- bzw. Aufstiegsfortbildung | 6 | 0 | 18 |

1 Mehrfachnennung möglich

2 Abschluss einer beruflichen Ausbildung

Die hohe Studierneigung aller betrachteten Studierendengruppen korrespondiert mit Ergebnissen anderer Studien zum dualen Studium (vgl. KRONE/MILL 2012; GENSCHE 2014). Es scheint sich in der Regel also nicht um Personen zu handeln, die andernfalls auf ein Studium verzichtet hätten. Dennoch – das zeigen die unter 4.1 dargelegten Befunde – spricht das duale Studium Zielgruppen stärker an, die – bspw. aufgrund ihrer Bildungsherkunft – als weniger studienaffin gelten.

Doch welche Erwartungen und Motive haben die Befragten mit der Studienaufnahme verbunden? Im Rahmen der o. g. Studie wurden verschiedene Motivlagen erfasst. Die dual Studierenden sollten diese Motive anhand der jeweils beigemessenen Wichtigkeit für die Entscheidung zum Studium im Allgemeinen, für die duale Studienform sowie für das Studienfach bewerten.

Fachliche Qualifikation und persönliche Weiterentwicklung bilden aus Sicht der Befragten die beiden wichtigsten Gründe, überhaupt ein Studium aufzunehmen. Erst dann folgen Motive, die auf berufliche (Weiter-)Entwicklung abzielen, z. B. Erhöhung von Aufstiegschancen, Einkommenssteigerung oder Arbeitsplatzsicherheit. Extrinsische, „studienferne“ Motive, wie der Wunsch des Arbeitgebers oder Impulse aus dem sozialen Umfeld, spielen bei der Studienentscheidung kaum eine Rolle. Das Motiv der persönlichen Weiterentwicklung hat für beruflich Qualifizierte etwas größere Bedeutung als für Personen ohne berufliche Vorbildung. Dies spiegelt sich auch in der Studienfachwahl wider, bei der fachliches Interesse und inhaltliche Nähe zur beruflichen Tätigkeit für Studierende mit beruflicher Qualifikation etwas wichtiger sind als für Studierende ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

Für die Entscheidung zur Aufnahme eines dualen Studiums wird die Verbindung von Theorie und Praxis von den befragten MINT-Studierenden, unabhängig von ihrer beruflichen Vorbildung, am wichtigsten eingeschätzt (vgl. Tab. 2). Die Finanzierung während des Studiums sowie die Aussicht auf einen schnellen Berufseinstieg nach Studienabschluss gehören ebenfalls zu den drei bedeutsamsten Motiven für die Wahl der dualen Studienform.

Tabelle 2: Motive für ein duales Studium*

| Item | N | Mittelwert | SD |
|--|-------|------------|------|
| Verbindung von Theorie und Praxis | 1.226 | 1,5 | ,75 |
| (Weiterhin) ein eigenes Einkommen haben | 1.197 | 1,6 | ,84 |
| Hohe Chancen auf (Wieder-)Einstieg in den Beruf nach Studium | 1.194 | 1,7 | ,89 |
| Gute Karrierechancen | 1.202 | 1,8 | ,86 |
| Das theoretische Wissen sofort in der Praxis anwenden können | 1.200 | 2,0 | ,95 |
| Eigene Berufserfahrung ins Studium einbringen | 1.083 | 2,1 | 1,07 |
| Mein Arbeitsverhältnis weiterhin aufrechterhalten | 656 | 2,4 | 1,25 |
| Guter Ruf des dualen Studiums | 1.135 | 2,5 | 1,04 |

* Anm.: „Wie wichtig waren die folgenden Gründe, ein duales Studium aufzunehmen?“ (5-stufige Skala: 1 = sehr wichtig bis 5 = überhaupt nicht wichtig)

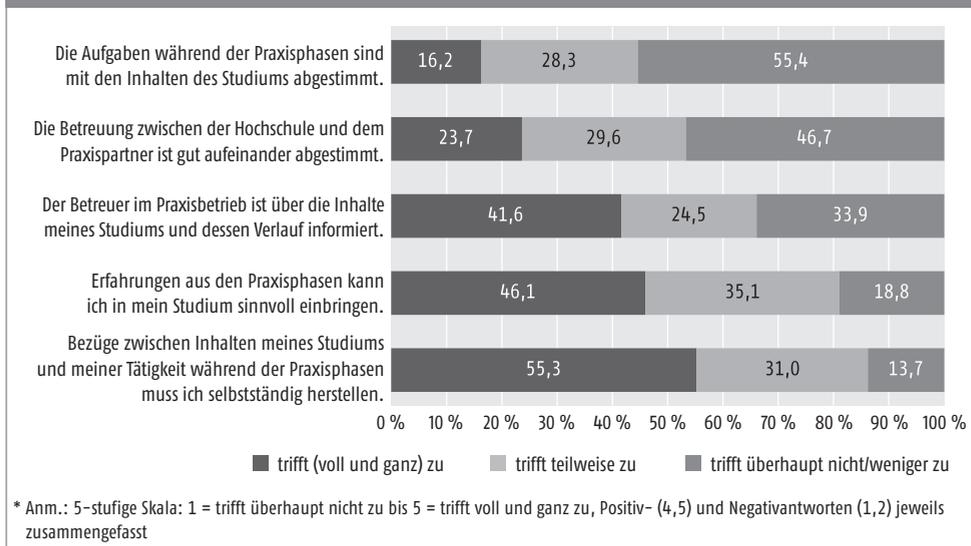
Im Gruppenvergleich werden Aspekte der Theorie-Praxis-Verknüpfung, insbesondere die Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis, sowie gute Karrierechancen von Studierenden mit beruflicher Qualifikation als etwas weniger wichtig eingeschätzt als von Personen ohne bereits vorhandenen beruflichen Abschluss. Die Sicherung des beruflichen und finanziellen Status, wie der Erhalt eines Einkommens während des Studiums sowie die Aufrechterhaltung eines bestehenden Arbeitsverhältnisses, spielen für beruflich Qualifizierte eine signifikant größere Rolle bei der Entscheidung für ein duales Studium. Diese Sicherheitsorientierung nimmt zu, wenn die Studierenden zudem bereits vor dem Studium berufstätig waren. Das Ergebnis verwundert nicht angesichts des Befundes, dass über 60 Prozent der Berufserfahrenen ihr Studium in dem Unternehmen aufnehmen, in dem sie vor Studienaufnahme bereits beschäftigt waren.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden mit beruflicher Qualifikation weniger aus Karriereüberlegungen heraus, sondern aus intrinsischer Motivation (fachliches Interesse, persönliche Weiterentwicklung) ein duales Studium wählen. Zudem ist ihre Studienentscheidung mit einer stärkeren Sicherheitsorientierung verbunden – die auch in Zusammenhang mit dem höheren Studieralter und anderen Lebensumständen (z. B. familiären Verpflichtungen) betrachtet werden muss. Diese Unterschiede erklären sich u. a. daraus, dass Praxis, Anwendungsbezug und Karriere für Personen, die noch nicht im Berufsleben standen, eine andere Valenz haben als für Berufserfahrene.

4.3 Studienerfahrung: Bewertung des Studiums, Probleme im Studium

Die Verbindung von Theorie und Praxis stellt aus Sicht der befragten dual Studierenden das wichtigste Motiv für die Wahl eines dualen Studiums dar, weshalb im Folgenden vor allem die Bewertung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Mittelpunkt der weiteren Ergebnisdarstellung stehen soll. Während die Bewertung der Praxisbetreuerin/des Praxisbetreuers im Unternehmen durchaus positiv ausfällt, erweist sich vor allem die Abstimmung zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Unternehmen als verbesserungsbedürftig. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Abstimmung von Lernzielen bzw. Praxisaufgaben und Studieninhalten als auch strukturelle Aspekte wie die Betreuungsorganisation (vgl. Abb. 2). Des Weiteren stimmt nur ein Viertel der Befragten jeweils zu, dass Lernziele und -inhalte im Vorfeld der Praxisphasen durch die Hochschule bzw. den Praxispartner festgelegt werden, gut die Hälfte (48 % für den Praxispartner, 53 % für die Hochschule) verneint dies (nicht abgebildet). Zumindest 46 Prozent können Erfahrungen aus den Praxisphasen sinnvoll in ihr Studium einbringen. Der Transfer von Studieninhalten in die betriebliche Lernumwelt wiederum müsse durch die Studierenden überwiegend selbstständig hergestellt werden. Die Befunde zeigen, dass ein zentraler Anspruch des dualen Studiums aus Studierendensicht nur unzureichend erfüllt wird, zu dessen Umsetzung eine stärkere curriculare Verzahnung sowie eine engere (auch inhaltliche) Kooperation zwischen Studieneinrichtung und Unternehmen beitragen könnten.

Abbildung 2: Bewertung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im dualen Studium*



In der Bewertung der Theorie-Praxis-Verknüpfung zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne berufliche Vorbildung.

Befragt nach den drei größten Problemen im Studium nennen sowohl Studierende mit als auch ohne berufliche Qualifikation die mangelnde Zeit zur Vertiefung der Lerninhalte am häufigsten (46 % ohne BQ, 51 % mit BQ) und – damit verbunden – den hohen Stoffumfang (43 % mit vs. 47 % ohne BQ). Während Personen, die noch keine Erfahrung im Berufsbildungssystem gesammelt haben, die inhaltliche Abstimmung zwischen Hochschule und Betrieb zudem als problematisch bewerten (32 %), sehen beruflich Qualifizierte die zeitliche Koordination der beiden Lernorte etwas kritischer (29 %). Dies lässt die Annahme zu, dass die berufliche Vorerfahrung dazu beiträgt, den Transfer zwischen den im Studium vermittelten Kenntnissen und Aufgaben in der Praxiseinrichtung zu erleichtern. Die sich daran anschließende Frage, inwiefern beruflich qualifizierte dual Studierende möglicherweise erfolgreicher studieren als andere, kann anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht beantwortet werden.

4.4 Pläne nach dem Studium

Mit Blick auf die Verwertungschancen des dualen Studiums lassen sich drei leitende berufliche Ziele der befragten Studierenden identifizieren (vgl. Tab. 3): Die größte Bedeutung nehmen hier karriereorientierte Aspekte ein, wie gute Verdienstmöglichkeiten, eine angesehene und gesicherte Berufsposition sowie Führungsverantwortung und Aufstiegsmöglichkeiten. An zweiter Stelle rangieren Ziele, die unter beruflicher Selbstverwirklichung zusammengefasst

werden können, z. B. im angestrebten Beruf möglichst selbstständig zu arbeiten oder die berufliche Optionenvielfalt sowohl hinsichtlich fachlicher Aufgaben innerhalb eines Unternehmens als auch in Bezug auf Arbeitsmarktchancen. Weniger relevant sind Ziele, die auf berufliche Vereinbarkeit und Freizeit ausgerichtet sind, sowie die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Arbeit.

Tabelle 3: Berufliche Ziele dual Studierender

| Berufsziel | Beispielitem | Mittelwert | SD |
|----------------------|--|------------|-----|
| Karriere | „Gute Aufstiegsmöglichkeiten haben“ | 2,0 | ,62 |
| Selbstverwirklichung | „Im angestrebten Beruf möglichst selbstständig arbeiten“ | 2,2 | ,55 |
| Vereinbarkeit | „Mich vom Beruf nicht vereinnahmen lassen“ | 2,5 | ,81 |

Anm.: 5-stufige Skala (1 = sehr wichtig bis 5 = überhaupt nicht wichtig); Hauptkomponentenanalyse mit zwölf Items (KMO: 0,744; Cronbach's alpha zw. 0,61 und 0,78)

In der Bewertung der eigenen beruflichen Ziele zeigen sich kaum signifikante Unterschiede nach beruflicher Erfahrung. Für Personen mit beruflichem Abschluss und Berufserfahrung sind freizeitbezogene Ziele weniger wichtig als für Studierende, die noch keine berufliche Qualifikation oder Erfahrung besitzen.

Anhand des 12. Konstanzer Studierendensurveys (vgl. RAMM u. a. 2014) lässt sich dies – zumindest hinsichtlich zentraler Tendenzen – mit Befunden aus „regulären“ Studiengängen zu Berufswerten vergleichen: Ein sicherer Arbeitsplatz stellt für zwei Drittel der im Studierendensurvey befragten Studierenden einen wichtigen Aspekt des Berufslebens dar und steht somit an erster Stelle der beruflichen Werte. Andere materielle Berufsziele wie Einkommen, Aufstieg oder Führungsposition seien Studierenden dagegen weniger wichtig als intrinsisch-autonome Berufswerte (z. B. das selbstständige Treffen von Entscheidungen, Verwirklichung eigener Ideen) und sozial altruistische Werte (z. B. anderen zu helfen, mit der eigenen Arbeit Nützliches für die Allgemeinheit zu tun) (ebd., S. 388). In den Ingenieurwissenschaften spiele die Arbeitsplatzsicherheit eine herausragende Rolle, generell seien materielle Ansprüche bei den Fachhochschulstudierenden stärker ausgeprägt.

Das duale Studium scheint somit stärker als reguläre Studiengänge von Studierenden gewählt zu werden, um Karriereziele zu verwirklichen. Aspekte der beruflichen Selbstverwirklichung spielen ebenfalls eine Rolle, sind gegenüber den Erwartungen an gute Aufstiegs- und Verdienstaussichten sowie einer hohen Beschäftigungssicherheit in der Wichtigkeit jedoch nachrangig (vgl. auch KRONE/MILL 2012, S. 7).

Eine wissenschaftliche Tätigkeit streben die befragten dual Studierenden kaum an. Dies entspricht nicht dem Profil dualer Studiengänge. Dennoch zeigt sich eine hohe Bereitschaft zur akademischen Weiterqualifikation: 40 Prozent der Studierenden im Sample planen, ein weiterführendes Studium aufzunehmen, weitere 35 Prozent ziehen ein weiterführendes Stu-

dium zumindest in Erwägung. Unterschiede in der Planung eines Masterstudiums bestehen nach beruflicher Qualifikation: Die Studierbereitschaft nach dem Bachelorabschluss sinkt mit zunehmender beruflicher Vorerfahrung.¹³ Während 71 Prozent der Befragten ohne berufliche Vorbildung und Erfahrung ein weiteres Studium – davon 96 Prozent ein Master- oder MBA-Studium – planen¹⁴, sind es unter den beruflich Qualifizierten noch 46 Prozent, wobei sich etwa zehn Prozent von diesen für ein weiteres Bachelorstudium entscheiden würden. Von denjenigen, die bereits im Erwerbsleben standen, möchte ein gutes Drittel (36 %) weiterstudieren. Wie die Studie von GENSCHE (2014) gezeigt hat, wird mit der Aufnahme des Masterstudiums eher eine zusätzliche Qualifikation für die Praxis als ein Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn verbunden. Ein „Grenzübertritt“ der beruflich Qualifizierten in das akademische System erfolgt somit nur selten. Zudem haben neben Bildungsherkunft und Studienleistungen vor allem die Zufriedenheit mit dem aktuellen Arbeitgeber einen Einfluss auf die Bereitschaft zum Weiterstudium (ebd., S. 104).

5 Fazit

Die Analyse der Studierenden in dualen MINT-Studiengängen hat verschiedene Erkenntnisse zutage befördert: Auch in dualen Studiengängen sind Studierende mit beruflichen Vorerfahrungen häufig vertreten. Studierende in dualen MINT-Studiengängen, und hier besonders diejenigen mit beruflicher Qualifizierung, haben häufiger einen nicht-akademischen Bildungshintergrund als Studierende in regulären Studienformaten. Beruflich Qualifizierte unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Studienmotive von denjenigen, die keine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben; die beruflichen Ziele hingegen sind in beiden Gruppen ähnlich. Für Erstere ist die Sicherheit, die ein duales Studium durch die Vergütung und die Möglichkeit zur Weiterbeschäftigung im Betrieb bietet, besonders ausschlaggebend bei der Studienentscheidung.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das duale Studium attraktiv für Studierende mit beruflicher Qualifizierung ist. Es eröffnet ihnen die Gelegenheit, nachdem sie zunächst auf ein Studium verzichtet haben, im Anschluss an eine berufliche Ausbildung einen praxisorientierten akademischen Ausbildungsweg einzuschlagen. Das duale Studium bietet folglich die Möglichkeit, Berufstätige für ein akademisches Studium zu gewinnen, ohne dass sie den Kontakt zum Arbeitsmarkt verlieren. So können Fachkräfte entsprechend den sich verändernden Arbeitsmarkterfordernissen weiterqualifiziert werden und gleichzeitig beruflich Qualifizierte ihre Aufstiegs- und Karrierechancen verbessern. Das duale Studium könnte auf diesem Weg noch weiter zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung beitragen.

13 Dies steht in Zusammenhang mit dem Einfluss der Bildungsherkunft: Personen aus nicht-akademischen Familien streben seltener ein weiterführendes Studium an. 68 Prozent der beruflich qualifizierten dual Studierenden der Stichprobe haben einen nicht-akademischen Bildungshintergrund.

14 Zusammengefasste Positivantworten (1 = „ja, auf jeden Fall“ und 2 = „ja, wahrscheinlich“)

Die Theorie-Praxis-Verbindung bildet ein Herausstellungsmerkmal des dualen Studiums und das wichtigste Motiv bei der Entscheidung für diese Studienform. Gleichzeitig wird hier eine der zentralen Schwachstellen in der Konzeption dualer Studiengänge sichtbar: Der Grenzgang zwischen den Lernorten Hochschule und Unternehmen stellt aus Studierendensicht – vor allem hinsichtlich der inhaltlichen und strukturellen Abstimmung der Lernorte sowie des erhöhten Zeit- und Arbeitspensums – eine große Herausforderung dar.

Anhand der Ergebnisse der Studierendenbefragung können auch Erkenntnisse über die zukünftigen Studienpläne nach Abschluss des Bachelorstudiums gewonnen werden. Die Bereitschaft, ein weiterführendes Studium aufzunehmen, ist unter den befragten dual Studierenden relativ hoch; bei vorhergehender beruflicher Erfahrung ist sie jedoch geringer ausgeprägt. Dies lässt die Annahme zu, dass die beruflich qualifizierten Studierenden weniger Interesse an einer „Grenzüberschreitung“ in das System ausschließlich akademischer Bildung haben. Hier scheint sich für Unternehmen und Hochschulen die Möglichkeit zu eröffnen, berufsbegleitende Masterstudiengänge anzubieten, um so Anreize und Unterstützung für die Weiterqualifizierung benötigter Fachkräfte zu schaffen.

Die Frage, wie erfolgreich dual Studierende mit unterschiedlichen vorakademischen Bildungswegen ihr Studium absolvieren und welche Karrierewege sie nach ihrem Studienabschluss einschlagen, muss im Rahmen zukünftiger Absolventenstudien beantwortet werden. Auch wäre es interessant zu untersuchen, warum sich Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung für ein – hinsichtlich der Studiengestaltung sehr komprimiertes und arbeitsintensives – duales Studium entscheiden und nicht bedarfsgerechtere berufsbegleitende Weiterbildungsangebote nutzen. Diese und weitere Fragen stellen Forschungsdesiderate dar, die es in Zukunft zu adressieren gilt.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- BAETHGE, MARTIN: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. Ringvorlesung am SOFI-Göttlingen am 11.07.2006
- BANSCHERUS, Ulf; SPEXARD, Anna: Zugänge aus beruflicher Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: BANSCHERUS, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld 2014, S. 61–80
- BECKER, Andreas: Duale Studiengänge. Eine Übersichtsstudie im Auftrag der IG Metall-Jugend. Frankfurt (Main) 2006
- BECKER, Rolf; HECKEN, Anna E.: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, (2007) 36 (2), S. 100–117

- BERTHOLD, Christian u. a.: Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel. Gütersloh 2009 – URL: http://www.che.de/downloads/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf (Zugriff: 02.07.2014)
- BRÜCKER, Herbert u. a.: Fachkräftebedarf in Deutschland. Zur kurz- und langfristigen Entwicklung von Fachkräfteangebot und -nachfrage, Arbeitslosigkeit und Zuwanderung (IAB Stellungnahme 1/2013) – URL: <http://doku.iab.de/stellungnahme/2013/sn0113.pdf> (Zugriff: 04.12.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2012 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2012.pdf (Zugriff: 06.11.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf (Zugriff: 26.11.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): AusbildungPlus. Jahresbericht 2006 – URL: http://www.ausbildungplus.de/files/jahresbericht_2006_langfassung.pdf (Zugriff: 26.11.2014)
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA): Fachkräftemangel bekämpfen, Wettbewerbsfähigkeit sichern. Handlungsempfehlungen zur Fachkräftesicherung in Deutschland. Berlin 2010
- GENSCH, Kristina: Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. München 2014
- HEIDENREICH, Kevin: Unternehmen und duale Studiengänge. Sonderauswertung der Unternehmensbefragung „Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“. Berlin 2012
- HELMRICH, Robert: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt. Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB Report 18/2012
- HILLMERT, Steffen; JACOB, Marita: Bildungsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Das Phänomen der Mehrfachausbildungen. In: Zeitschrift für Soziologie (2003) 32 (3), S. 325–345
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): MINT-Herbstreport 2014. MINT – Attraktive Perspektiven und demografische Herausforderung. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln 2014
- KRAMER, Jochen u. a.: Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011) 14, S. 465–487
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden (IAQ-Report). Duisburg 2012
- KRONE, Sirikit: Das duale Studium – Scharnier zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: Denk-doch-mal: Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft (2013) 2 – URL: <http://www.denk-dochmal.de/node/507> (Zugriff: 07.11.2013)

- KRUTHAUP, Kristin: Duales Studium: Doppelter Abschluss, doppelter Stress. SPIEGEL online 14.04.2012 – URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/duales-studium-jobaus-sichten-sind-gut-das-studium-aber-stressig-a-826653.html> (Zugriff: 04.12.2014)
- LEVEN, Ingo u. a.: Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: BILGER, Frauke u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 60–94
- MIDDENDORFF, Elke u. a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin 2013
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nico; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover 2011
- OLBRISCH, Miriam: Duales Studium: Doppelt schuften für die Firmenkariere. SPIEGEL online 12.01.2011 – URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/duales-studium-doppelt-schuften-fuer-die-firmenkariere-a-734847.html> (Zugriff: 04.12.2014)
- PROGNOS AG: Arbeitslandschaft 2035. Studie der Prognos AG im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. – URL: http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/121218_Prognos_vbw_Arbeitslandschaft_2035.pdf (Zugriff: 02.07.2014)
- RAMM, Michael; MULTRUS, Frank; BARGEL, Tino: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin 2011
- RAMM, Michael u. a.: Studiensituation und 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin 2014
- SPIEWAK, Martin: Brauchen wir mehr Studenten oder mehr Auszubildende? Natürlich beides – das Duale Studium zeigt, dass dies möglich ist. In: DIE ZEIT (2014) 20
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fächersystematik. Wiesbaden 2014 – URL: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/Content75/SystematikenHochschulen.html> (Zugriff: 15.12.2014)
- TRAUTWEIN, Ulrich u. a. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden 2010
- UTHENWOLD, Deike: Duales Studium: Ferien? Fehlanzeige. SPIEGEL online 08.03.2010 – URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/duales-studium-ferien-fehlanzeige-a-679600.html> (Zugriff: 04.12.2014)
- WISSENSCHAFTSRAT (WR): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Berlin 2013
- WOLTER, Andrä u. a.: Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. München 2014a
- WOLTER, Andrä u. a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2014b) 4, S. 8–39

Miriam Weich, Jochen Kramer

► Macht es einen Unterschied, ob man dual oder regulär studiert? Entwicklung von Noten, Selbstkonzepten und Schlüsselkompetenzen dual und regulär Studierender im Vergleich

Dual Studierende gelten gemeinhin als leistungsstark und kompetent. Ob die Studienmodellwahl Auswirkungen auf die Notenvergabe hat und ob sich Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen von Studierenden durch ein duales oder reguläres Studienmodell unterschiedlich entwickeln, wird in der vorliegenden Studie untersucht. Befragt wurden duale Verbundstudierende und Studierende mit vertiefter Praxis sowie regulär Studierende an 17 staatlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaWs), ehemals Fachhochschulen, erstmals mit Antritt ihres Studienmodells (N = 1.599) und erneut im vierten Studienmodellhalbjahr (N = 565). Der beste Prädiktor zur Vorhersage der Hochschulleistungen waren die Hochschulzugangsnote; das Studienmodell spielte dafür keine Rolle. In Bezug auf Selbstkonzepte und fachübergreifende Schlüsselkompetenzen zeigten sich keine differenziellen Entwicklungseffekte von dual und regulär Studierenden im Vergleich zueinander.

1 Die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung im dualen Studium

Das duale Studium wird in der Praxis und wissenschaftlichen Forschung als Instrument der erfolgreichen Nachwuchsrekrutierung und Nachwuchsentwicklung beschrieben. Immer mehr Unternehmen erhoffen, sich dadurch „passgenauen“ akademischen Nachwuchs zu sichern (vgl. BERTHOLD u. a. 2009; PURZ 2011; KUPFER/KOLTER/KÖHLMANN-ECKEL 2014; KRONE 2015). Manch einer spricht sogar von den „Besten“ und „klügsten Köpfen“, die durch duale Studiengänge gewonnen würden (vgl. KUPFER 2013; KRONE 2015, S. 62). Dabei spielt die Selektion geeigneter Kandidaten für die Unternehmen eine wichtige Rolle (vgl. KUPFER 2013; KUPFER/MUCKE/KÖHLMANN-ECKEL 2014, S. 31). Aktuelle Analysen zeigen, dass sich duale Studienanfänger/-innen von regulären in verschiedenen Merkmalen unterscheiden (vgl. KRAMER u. a. 2011; WEICH u. a. in Vorbereitung).

Welche differenziellen Entwicklungsmöglichkeiten bietet aber das duale Studium? Gibt es Sozialisationsunterschiede im Vergleich zu einem regulären HaW-Studium? Beide Stu-

dienvarianten sind per se praxisorientiert. Erkenntnisse hierzu helfen Hochschulen, Unternehmen und Netzwerkpartnern gleichermaßen, duale Studienmodelle einschließlich ihrer Bewerbung zielgruppengerecht zu optimieren und den von Wirtschaft und Bildungspolitik propagierten Ausbau des Modells (vgl. BERTHOLD u. a. 2009, S. 8; WISSENSCHAFTSRAT 2013) weiter umzusetzen.

Zur Untersuchung von differenziellen Sozialisationswirkungen konzentrieren wir uns in der vorliegenden Studie auf Noten, Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen. Diese spielen nachweislich eine Rolle für den Studien- und Berufserfolg (vgl. MAAG MERKI 2004, S. 202; KANNING 2005, S. 14 f.; NAGY 2006, S. 207; GRÄSEL/RÖBKEN 2009, S. 142; MÖLLER/TRAUTWEIN 2009, S. 197; SCHULER 2013, S. 24; BLICKLE 2014, S. 209 f., 244; BRAUN/WEISS/SEIDEL 2014, S. 441 f.) und somit auch für die Wertschöpfung eines dualen Studiums.

Dazu haben wir dual und regulär Studierende an den HaWs zu Beginn ihres Studienmodellverlaufs und erneut eineinhalb Jahre später befragt. Berücksichtigt wurden Studierende der Studienfelder Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Informatik. Diese Studienfelder machen deutschlandweit mehr als 80 Prozent aller dualen Studiengänge aus (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2014, S. 9). HaWs halten deutschlandweit die Mehrheit der dualen Studienangebote bereit (vgl. ebd., S. 7 f.). Gewählt wurde mit Bayern das Bundesland mit den meisten dualen Studiengängen (vgl. ebd., S. 10), das entgegen der deutschlandweit bestehenden Heterogenität im dualen HaW-Studium über ein vergleichsweise einheitliches duales Studienkonzept verfügt (vgl. WEICH 2008; WEICH 2009; WEICH 2011).

2 Das (duale) Bachelorstudium an bayerischen HaWs

Die bayerischen HaWs verfügen dem Kernmerkmal des HaW-Typus entsprechend über akademische Studiengänge mit hohem Anwendungsbezug. Diese zeichnen sich unter anderem durch eine praxisorientierte Lehre, angewandte Forschung und fest integrierte Praxisphasen aus (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2010; <http://www.hochschule-bayern.de>). Die regulären grundständigen HaW-Bachelorstudiengänge in Bayern sind in der Regel siebensemestrig und bestehen aus einem Praxissemester und sechs Theoriesemestern (vgl. <http://www.hochschule-bayern.de>).

Eine Besonderheit in der bayerischen HaW-Landschaft ist, dass man die meisten der angebotenen HaW-Studiengänge inzwischen auch dual studieren kann, wodurch eine *noch* höhere Praxis- und Berufsorientierung des Studiums erreicht wird (vgl. HOCHSCHULE DUAL 2013). Dual Studierende absolvieren in Bayern ein reguläres HaW-Studium mit zusätzlichen Praxisphasen in einem Ausbildungsunternehmen, bei dem sie dualspezifisch unter Vertrag stehen. Damit wird ein Betrieb als zusätzlicher Lernort im Studium integriert. Aufgrund des höheren Praxisumfangs entsteht ein höherer Workload. Dual Studierende werden an den HaWs in gemischten Gruppen mit regulär Studierenden unterrichtet. Nach dem Bache-

lorabschluss können sie bei Bedarf ein (duales) Masterstudium anschließen. Für eine duale Studienplatzzusage müssen duale Studieninteressierte die regulären Hochschulzulassungsbedingungen (z. B. Numerus Clausus) erfüllen und zudem ein erfolgreiches Bewerbungsverfahren in einem Unternehmen durchlaufen haben (vgl. HOCHSCHULE DUAL 2013).

Grundsätzlich unterscheiden die bayerischen HaWs zwischen zwei dualen Studienmodellen: dem *Verbundstudium* und dem *Studium mit vertiefter Praxis*. Das Verbundstudium richtet sich an Personen, die zuvor noch keine Berufsausbildung absolviert haben. Meist startet es mit einer dem Hochschulstudium vorgeschalteten zwölf- bis 14-monatigen betrieblichen Ausbildungsphase, danach treten die Studierenden in das reguläre siebensemestrige bayerische HaW-Studium ein. Neben dem Praxissemester erfolgen im Studium dualspezifisch zusätzliche Praxisphasen in den Semesterferien und während der Bachelorarbeit. Das Verbundstudium dauert meist viereinhalb Jahre (WEICH 2008; WEICH 2009). Das Bundesinstitut für Berufsbildung schlug vor, zur Beschreibung der Vielzahl an dualen Studienmodellen in Deutschland zwei Oberkategorien zu verwenden: das *ausbildungsintegrierende Studium* und das *praxisintegrierende Studium* (BIBB 2013, S. 40). Das Verbundstudium entspricht dem ausbildungsintegrierenden Studium, da es eine Berufsausbildung und darüber hinausgehende Praxisphasen ins Studium integriert (vgl. auch KUPFER/MUCKE 2010, S. 3 f.).

Das Studium mit vertiefter Praxis zeichnet sich durch zusätzliche Praxisanteile aus, ohne dass eine Berufsausbildung absolviert wird. Vor Eintritt in das reguläre bayerische HaW-Studium ist meist eine kurze maximal dreimonatige Vorpraxis vorgesehen. Wie beim Verbundstudium erfolgen neben dem Praxissemester dualspezifisch zusätzliche Praxisphasen in den Semesterferien und während der Bachelorarbeit (WEICH 2008; WEICH 2009). Dieses Modell ist aufgrund der geringeren Vorpraxis kürzer als das Verbundstudium und umfasst in der Regel dreieinhalb bis vier Jahre. Gemäß der vorgeschlagenen Typologie des BIBB ist es ein praxisintegrierendes Studium, das als Erstausbildung oder Weiterbildung möglich ist (vgl. KUPFER/MUCKE 2010, S. 5 f.; BIBB 2013, S. 40).

Insgesamt ist das duale Studium an den verschiedenen bayerischen HaWs in den Studienfeldern Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften und Informatik vergleichsweise homogen. Grund für diese einheitliche Ausrichtung ist die Initiative und Dachmarke *hochschule dual*. Diese wurde 2006 mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst von bayerischen HaWs mit dem Ziel gegründet, das duale Studium auf- und auszubauen (WEICH 2008; WEICH 2009). Seither begleiten dort einheitliche Rahmen- und Qualitätsstandards das duale Studium (WEICH 2011; GENSCHE 2014, S. 15). Die Anzahl dual Studierender hat sich seit Gründung von *hochschule dual* auf über 6.000 verzehnfacht (HOCHSCHULE DUAL 2014). Der Anteil dual Studierender pro Studiengang liegt in etwa zwischen drei und sechs Prozent (vgl. HOCHSCHULE DUAL 2014; BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK 2015).

3 Bietet das duale Studium spezifische Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf Noten, Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen?

Theoretische Überlegungen, empirische Kenntnisse und Fragestellungen

Duale und reguläre Studiengänge an bayerischen HaWs sind per se praxisorientiert. Dennoch stellen sie unterschiedliche Ausbildungskontexte dar. Neben der umfangreicheren Praxis besteht der größte Unterschied in der Integrierung eines Betriebes als einen zusätzlichen Lernort im dualen Studium. Aufgrund des stetigen Wechsels zwischen Theorie und Praxis und den komprimierten Ausbildungszeiten gilt das duale Studienmodell als besonders anspruchsvoll. Klare Zielvorgaben und Leistungskontrollen seitens der Unternehmen führen zum Teil zu hohem Zeit- und Leistungsdruck (vgl. KRONE 2015, S. 65). Dafür erhoffen sich dual Studierende neben einer gesicherten Studienfinanzierung und guten Übernahmeaussichten einen Karrierevorteil gegenüber Studierenden konventioneller Studienmodelle (vgl. KRONE/MILL 2012, S. 6; GENSCHE 2014, S. 63; KRONE 2015, S. 55).¹ Vor dem Hintergrund der besonderen Spezifika des dualen Studiums, der hohen Erwartungshaltung und unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zu Studienbeginn stellt sich nun die Frage: Kann ein duales Studium spezifische Sozialisationseffekte bewirken, stellt es ein spezifisches Lern- und Entwicklungsmilieu dar (vgl. BRONFENBRENNER 1979; BRAUN/WEISS/SEIDEL 2014)? Sozialisationseffekte können im Allgemeinen dadurch entstehen, dass sich Personen an die jeweilige Umgebung und deren Erwartungen anzupassen und Diskrepanzen zwischen eigenen Charakteristika und denen der Umwelt zu verringern versuchen (vgl. CAPLAN 1987). Die feste Integration dual Studierender ins Arbeitsleben spielt dabei eine besondere Rolle, weil Persönlichkeitsentwicklung und Lernen nachweislich mit beruflichem Handeln zusammenhängen (vgl. HACKER 2015, S. 798; BERGMANN 2010). Wie sich diese Sozialisationseffekte auf Noten, Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen auswirken könnten, skizzieren wir in den folgenden Abschnitten.

3.1 Noten

Noten gelten als Indikator für Wissen und Motivation. Als Maß von schulischen und hochschulischen Leistungen setzt man sie als relativ valide, weit verbreitete ökonomische Form

1 Bislang existieren in der Forschung unterschiedliche empirische Befunde, ob sich die Hoffnung auf einen Karrierevorteil erfüllt: In einer vergleichenden Untersuchung von Absolventen/-innen der Universitäten, HaWs und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg wurden keine differenziellen Auswirkungen der Hochschultypen auf den frühen beruflichen Erfolg festgestellt (vgl. ZETTLER u. a. 2013), erste Erkenntnisse aus Bayern weisen hingegen auf einen höheren Verdienst dualer im Vergleich zu regulären Studienabsolventen/-innen an den bayerischen HaWs direkt dem Studium insbesondere in den MINT-Fächern hin (vgl. BAYERISCHES STAATSWIRTSCHAFTSINSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG 2014, S. 65).

des hochschulischen und betrieblichen (Vor-)Filterns ein, obgleich man ihre mangelnde Objektivität und Vergleichbarkeit kritisch berücksichtigen muss (vgl. NAGY 2006, S. 207; GRÄSEL/RÖBKEN 2009, S. 142; SCHULER 2013, S. 24; BRAUN/WEISS/SEIDEL, S. 441 f.). Sie haben dadurch eine hohe Relevanz für die Benoteten, zum Beispiel bereits bei der Selektion für das duale Studium, bei der Noten eine entscheidende Rolle spielen. Es gibt inzwischen mehrere empirische Befunde für ein vergleichsweise hohes Niveau der Hochschulzugangsnoten dual Studierender (vgl. KRAMER u. a. 2011; GENSCHE 2014, S. 37; WEICH u. a. in Vorbereitung).

Im Studienverlauf unterliegen dual Studierende hinsichtlich ihrer Noten einem hohen Leistungsdruck durch ihre Ausbildungsunternehmen (vgl. KRONE 2015, S. 65). Die meisten von ihnen werten die hohen Erwartungshaltungen und damit verbundenen Erfolgskontrollen jedoch als „Hilfestellung und Motivation“ (vgl. KRONE 2015, S. 66) und verstehen sie als positiven Antrieb. Lernförderlich sollte sich auch das „Lernen am Beispiel von Aufgaben aus realen Kontexten“ auswirken (vgl. BERGMANN 2010, S. 297). Situiertere Lernumgebungen ermöglichen es den Lernenden, eigene Wissenskonstruktionsleistungen zu erbringen (vgl. SCHAPER, S. 470). Voraussetzung für die Entstehung von flexibel nutzbaren mentalen Wissensrepräsentationen ist, dass in den Prozess des Wissenserwerbs viele unterschiedliche Kontexte integriert sind (vgl. SEIDEL/REISS 2014, S. 260). Genau das ist im Idealfall durch den dualtypischen Wechsel von Theorie und Praxis sowie durch rotierende Praxiseinsätze im Unternehmen gegeben. Haben die Lernenden das Gefühl, dass sich der Lern- und Arbeitsaufwand lohnt, weil sie damit die Verwirklichung der Karriereziele für wahrscheinlicher halten (vgl. BERGMANN 2010, S. 301), entsteht zusätzlich Motivation, die sich wiederum förderlich auf den Lern- und Leistungsprozess auswirkt. Mit Blick auf differenzielle Auswirkungen dualer und regulärer Studienmodelle auf die Noten ist allerdings davon auszugehen, dass auch regulär Studierende an HaWs von einem lernförderlichen Transfer zwischen Praxis und Theorie profitieren. Sie werden gemeinsam mit dual Studierenden unterrichtet und sind oft neben dem Studium erwerbstätig – möglicherweise mit ähnlich positiven Konsequenzen wie den oben beschriebenen. Empirische Befunde weisen zudem darauf hin, dass ein vergleichsweise hohes Arbeitslevel parallel zum Studium auch negative Folgen für die hochschulischen Leistungen haben kann, weil weniger Zeit für tiefer gehende Elaborationen zur Verfügung steht (vgl. NAGENGAST u. a. 2014). Ob eine und wenn ja, welche Studienvariante hiervon eher betroffen ist, kann hypothetisch nicht klar beantwortet werden. Kritisch betrachtet werden sollten an den HaWs vor allem Tätigkeiten während der Vorlesungszeit. Zwar gilt das duale Studium aufgrund des zusätzlichen Praxispensums als anstrengend und zeitaufwendig, jedoch arbeiten gemäß unserer Studie nur 13 Prozent der Verbundstudierenden und 20 Prozent der Studierenden mit vertiefter Praxis über die Semesterferien hinaus auch in der Vorlesungszeit, wohingegen unter den regulär Studierenden 49 Prozent in der Vorlesungszeit und ggfs. den Semesterferien erwerbstätig sind. Es ist somit eine offene Frage, ob sich die Hochschulnoten je nach gewähltem Studienmodell unterschiedlich entwickeln.

Fragestellung zur Notenentwicklung: Welche Auswirkungen hat das Studienmodell (Verbundstudium, Studium mit vertiefter Praxis, reguläres HaW-Studium) auf die Hochschulnoten?

3.2 Selbstkonzepte

Fähigkeitsselbstkonzepte, Selbstwertschätzung und Selbstvertrauen können Lernmotivation und Leistungen im (hoch)schulischen und betrieblichen Alltag wirkungsvoll beeinflussen (vgl. MÖLLER/TRAUTWEIN 2009, S. 197; BLICKLE 2014, S. 244). Ist man von der eigenen Person und den eigenen Fähigkeiten überzeugt, führt dies tendenziell zu besseren Leistungen und umgekehrt bessere Leistungen wieder zu positiven Selbstkonzepten. Diverse Studien zeigen diesen reziproken Zusammenhang für verschiedene Fähigkeitsselbstkonzepte und fachspezifische Schulleistungen auf (vgl. MARSH/CRAVEN 2006; MARSH u. a. 2005; MÖLLER/TRAUTWEIN 2009, S. 190 f., S. 197 f.). Auch bei der Berufsfindung haben Selbstkonzepte einen bedeutenden Einfluss. Entsprechend der Laufbahnentwicklungstheorie streben Personen solche Positionen und Rollen an, in denen sie ihr berufliches Handeln als Bestätigung ihres Selbstkonzepts interpretieren können (vgl. ABELE-BREHM/STIEF 2004; BLICKLE 2014, S. 195).

Bei der Frage, ob und wenn ja, wie das duale Studienmodell im Studienverlauf Einfluss auf studienbezogene Selbstkonzepte nimmt, kann man den Blick zunächst auf die hohe Reputation dieses Studienmodells richten. Von einem „potentiellen Exzellenzanspruch“ (BUDDE 2010, S. 85) dual Studierender ist beispielsweise die Rede. Sie „erfahren als spezifische Gruppe Auszubildender eine besondere Wertschätzung“ (KRONE 2015, S. 83), haben in der Regel keine Studienfinanzierungsorgen und profitieren von einer relativ hohen Arbeitssicherheit nach dem Studium – die Übernahmequoten für das ausbildungsintegrierende Studium liegen zum Beispiel gemäß KRONE bei 90 bis 100 Prozent (2015, S. 83). Unter diesen Gesichtspunkten schreibt ihnen die Umwelt eine vergleichsweise privilegierte und selbstwertdienliche Rolle zu.

Andererseits gibt es auch selbstwertkritische Punkte. Vergleichspersonen haben beispielsweise nicht unerhebliche Auswirkungen auf die eigenen Fähigkeitsselbstkonzepte: Ein Vergleich mit vermeintlich „besseren“ Personen führt zur Abwertung der eigenen Fähigkeiten, ein Vergleich mit vermeintlich „schlechteren“ Personen zur Aufwertung (vgl. MARSH 1987) – je nach Vergleichsgruppe aus dem engen Umfeld dual Studierender sollte dieser Bezugsgruppeneffekt unterschiedliche Konsequenzen für die Entwicklung ihrer Fähigkeitsselbstkonzepte haben: Bei einem Vergleich mit Azubis und regulär Studierenden wäre tendenziell mit einer Selbstaufwertung, bei einem Vergleich mit anderen leistungsstarken dual Studierenden aber möglicherweise mit einer Selbstabwertung der eigenen Fähigkeiten zu rechnen. Nicht-dual Studierende dürften hiervon kaum betroffen sein, da ein selbstabwertender Vergleich mit vermeintlich „besseren“ dual Studierenden aufgrund der relativ kleinen dualen Minderheit an den HaWs eher unwahrscheinlich ist. Selbstwerthinderlich speziell für Verbundstudierende könnte auch ihr anfänglicher Auszubildendenstatus im Unternehmen sein, der der klassischen Studierendenrolle nicht entspricht und einen „Praxischock“ auslösen kann (vgl. BERGMANN 2010, S. 308; NERDINGER 2014, S. 77).

Wir untersuchen daher explorativ, welche Auswirkungen die Studienmodelle auf verschiedene Selbstkonzepte haben. Dabei betrachten wir mit den *Selbstkonzepten zu intellektu-*

ellen, mathematischen, sprachlichen und Problemlöse-Fähigkeiten sowie Selbstakzeptanz (inklusive Narzissmus in der übersteigerten Form) Selbstkonzepte, die für das Studium und die berufliche Laufbahn fachübergreifend von besonderem Interesse sind. Außerdem betrachten wir fachspezifisch relevante *Selbstkonzepte zu wirtschaftlichen und technisch-handwerklichen Fähigkeiten*. In einer aktuellen Studie von WEICH u. a. (in Vorbereitung) zeigte sich, dass duale Studienanfänger/-innen an HaWs zu einigen der genannten Fähigkeiten (mathematische und Problemlöse-Fähigkeiten sowie wirtschaftliche Fähigkeiten) über positivere Selbstkonzepte verfügten als reguläre.

Fragestellung zur Selbstkonzeptentwicklung: Welche Auswirkungen hat das Studienmodell (Verbundstudium, Studium mit vertiefter Praxis, reguläres HaW-Studium) auf die Entwicklung fachübergreifender Selbstkonzepte (zu intellektuellen, mathematischen, sprachlichen und Problemlöse-Fähigkeiten, Selbstakzeptanz und Narzissmus) und fachspezifischer Selbstkonzepte (zu wirtschaftlichen und technisch-handwerklichen Fähigkeiten)?

3.3 Fachübergreifende Schlüsselkompetenzen

Fachübergreifende Schlüsselkompetenzen entscheiden nicht unerheblich über die Passung und das Potenzial von Arbeitskräften (vgl. MAAG MERKI 2004, S. 202; KANNING 2005, S. 14 f.; BLICKLE 2014, S. 209 f.). Nach dem Verständnis von ERPENBECK/ROSENSTIEHL handelt es sich bei Kompetenzen um „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (2007, S. XIX), die notwendig sind, um in der von veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen geprägten schnellen und komplexen beruflichen, aber auch schulischen und universitären Welt erfolgreich zu agieren (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL 2007; ERPENBECK 2010, S. 15 f.). Eine gängige Unterscheidung von Kompetenzen ist die zwischen fachspezifischen und überfachlichen und innerhalb der überfachlichen Kompetenzen wiederum zwischen methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen (vgl. GNAHS 2010, S. 26 f.). Dieser Kompetenzklassifikation schließen wir uns an und verwenden für ausgewählte überfachliche Kompetenzen den Terminus *Schlüsselkompetenzen*, um deren bedeutende Rolle für unterschiedliche Kontexte zu unterstreichen. In unserer empirischen Analyse konzentrieren wir uns auf die Schlüsselkompetenzen *Selbstständigkeit*, *Kooperationsfähigkeit*, (*Machiavellismus* als konträre Form von Kooperationsfähigkeit), *Flexibilität*, *zielorientiertes Handeln*, *Durchsetzungsfähigkeit* und *Lernbereitschaft*. Könnten sich diese Schlüsselkompetenzen im dualen Studium anders entwickeln als im regulären Studium an einer HaW? Prinzipiell ist eine Schlüsselkompetenzförderung durch den betrieblichen Alltag und die spezifische Gestaltung von Arbeitstätigkeiten möglich (vgl. MAAG MERKI 2004). Es besteht eine permanente Wechselbeziehung zwischen Arbeitsprozess und Persönlichkeitsentwicklung, weshalb HACKER von einem „Arbeitsprozess als Prozess der Selbstveränderung“ (vgl. 2005, S. 767 f.) spricht. Diese interaktionistische Sichtweise inkludiert die Angleichung an die betriebliche Umwelt: Von dual Studierenden werden höhere überfachliche Kompeten-

zen erwartet, weshalb ein Selbstveränderungsprozess in die gewünschte Richtung durch die Suche und Bearbeitung passender Aufgaben stattfinden kann. Empirische Belege hierfür gibt es kaum. Zwar wird in der Literatur häufiger betont, das duale Studium biete einen förderlichen Rahmen für den Erwerb fachübergreifender Schlüsselkompetenzen (vgl. PURZ 2011, S. 176–184; GOESER/ISENMANN 2012, S. 20; KUPFER 2013, S. 27; KRONE 2015, S. 74 f.), und auch Hochschulen begründen die Attraktivität unter anderem mit diesem Argument (vgl. z. B. <http://www.hochschule-dual.de/studieninteressenten/darum-dual-studieren/index.html>), aber diese Einschätzungen beruhen letztlich auf Mutmaßungen. Bisher ist ungewiss, ob die ausgewählten Schlüsselkompetenzen durch ein duales Studium *stärker* gefördert werden als durch ein reguläres Studium an einer HaW.

Mutmaßlich höhere Schlüsselkompetenzen dualer Studienabsolventen und -absolventinnen (vgl. PURZ 2011; GOESER/ISENMANN 2012, S. 20) könnten ebenso Produkt einer gelungenen Selektion sein: Auch dafür sprechen einige empirische Befunde. Bei einigen der von uns betrachteten Schlüsselkompetenzen (Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, zielorientiertes Handeln, Lernbereitschaft) erzielten duale Studienanfänger/-innen an den HaWs in der Studie von WEICH u. a. (in Vorbereitung) ohne Berücksichtigung von Kontrollvariablen signifikant höhere Werte als reguläre. KUPFER/MUCKE/KÖHLMANN-ECKEL resümieren, basierend auf einer Unternehmensbefragung, die Qualitätssicherung und der Erfolg des dualen Studiums erfolgten schlicht durch die Personalauswahl und führten zu seinem positiven Image, 97 Prozent der Unternehmen gaben eine „sorgsame Auswahl der zukünftig dual Studierenden“ als Qualitätsmaßnahme an (vgl. 2014, S. 31, S. 39), keine andere Maßnahme fand eine solch hohe Zustimmung. Bei KRONE führten die Unternehmen das „Kennenlernen“ im dualen Studium als großen Vorteil an, um ihre dual Studierenden später „viel gezielter“ „ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechend“ einzusetzen (vgl. 2015, S. 63). Die Vermittlung von betriebspezifischem Wissen und die Gelegenheit zum Aufbau von Netzwerken standen ebenfalls im Vordergrund der betrieblichen Beteiligungsmotive in Verbindung mit dem Ziel, hierfür die „Besten“ zu finden und zu binden (vgl. z. B. KRONE, S. 58–64). Von anderen persönlichkeitsrelevanten Lerneffekten wurde weniger gesprochen. HÄHN (vgl. 2015, S. 38) stellte fest, dass „betriebliche Motive einer Beteiligung, die sich auf spezielle veränderte Qualifikationsbedarfe beziehen, nicht besonders zentral sind“. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und Befunde untersuchen wir die Frage einer differenziellen Förderung von Schlüsselkompetenzen durch das jeweilige HaW-Studienmodell ebenfalls explorativ.

Fragestellung zur Schlüsselkompetenzentwicklung: Welche Auswirkungen hat das Studienmodell (Verbundstudium, Studium mit vertiefter Praxis, reguläres HaW-Studium) auf die Entwicklung der fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen (Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln, Durchsetzungsfähigkeit und Lernbereitschaft)?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die in dieser Untersuchung genutzten Daten wurden im Abstand von eineinhalb Jahren in einer längsschnittlichen Studierendenbefragung erhoben. Befragt wurden Studierende an HaWs in Bayern aus den Studienfeldern Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Informatik. Alle Studierenden wurden mittels E-Mail zu einer Onlinebefragung eingeladen, in der *nicht* darauf hingewiesen wurde, dass die Studie einen Vergleich von dual und regulär Studierenden beinhaltet. Der vertrauliche Umgang mit den Daten (insbesondere kein Zugriff durch Hochschulen oder Unternehmen) wurde zugesichert und gewährleistet.

Zum ersten Messzeitpunkt wurden insgesamt 5.556 reguläre Studienanfänger/-innen des WS 2013/2014 an acht von 17 staatlichen bayerischen HaWs eingeladen. Diese acht Hochschulen hatten sich bereit erklärt, die Befragung zu unterstützen. Außerdem kontaktierten wir alle 915 Kooperationsunternehmen aller staatlichen bayerischen HaWs im dualen Studium und baten sie darum, ihre insgesamt 1.674 dualen Studienmodellanfänger/-innen (Beginn: September 2013) per E-Mail zur Onlinebefragung einzuladen. Diese getrennten Erhebungsverfahren bei dualen und nicht-dualen Anfängern/-innen zum ersten Messzeitpunkt waren notwendig, da die Anfänger/-innen in den bayerischen dualen Studienmodellen mit Praxiszeiten im Betrieb starten und anfangs noch nicht über die Hochschulen greifbar sind. Eine direkte Kontaktaufnahme über uns war aus Datenschutzgründen nicht möglich. Nach Datenbereinigung stand eine Analysestichprobe von 1.599 Personen zur Verfügung. Davon waren 1.213 regulär studierend (Rücklaufquote 22 %) und 386 dual studierend (230 Verbundstudierende, 156 Studierende mit vertiefter Praxis; Rücklaufquote 23 %). Im Hinblick auf die Variablen Studienfeld, Geschlecht, Schultyp bzw. Hochschulzugangsberechtigung unterschieden sich die Daten der Studienteilnehmer/-innen nicht wesentlich von der Grundgesamtheit (Vergleichsdaten: HOCHSCHULE DUAL 2014; BAYERISCHES STAATSLINSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG 2014; GENSCHE 2014; Daten der Studienanfänger/-innen, WS 2013/2014 des BAYERISCHEN LANDESAMTS FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG 2014), sodass zumindest im Hinblick auf diese Variablen von einer guten Stichprobenqualität ausgegangen werden kann.

Zum zweiten Messzeitpunkt eineinhalb Jahre später luden wir alle Studienteilnehmer/-innen direkt per E-Mail zur erneuten Onlinebefragung ein. Ihre E-Mail-Adressen und Einverständniserklärungen zur Kontaktaufnahme lagen uns aus der ersten Befragung vor. Alle Teilnehmer/-innen befanden sich zu diesem Zeitpunkt im vierten Studienmodellhalbjahr, das heißt: Die Verbundstudierenden hatten in der Regel ein komplettes Ausbildungsjahr im Betrieb sowie ein Hochschulsemester absolviert und waren nach einmonatigem Aufenthalt während der Semesterferien im Betrieb wieder an der Hochschule (zweites Hochschulsemester). Die Studierenden mit vertiefter Praxis hatten in der Regel drei Praxisphasen im Betrieb hinter sich (jeweilige Dauer: ein bis drei Monate, verteilt auf Vorpraxisphasen und Semesterferien) und waren eben-

falls wieder an der Hochschule (viertes Hochschulsesemester). Auch die regulär Studierenden befanden sich im vierten Semester an der Hochschule. Insgesamt beteiligten sich 597 Personen an dieser zweiten Befragung (Rücklaufquote: 37,3 %), von denen wir nach Datenbereinigungsmaßnahmen 565 Personen, davon 417 regulär Studierende, 78 Verbundstudierende und 70 Studierende mit vertiefter Praxis berücksichtigen konnten. Um die Daten aller Teilnehmer/-innen vollständig zu nutzen, auch wenn für einzelne Variablen keine Werte vorlagen, wurde das Full Information Maximum Likelihood (FIML)-Verfahren verwendet (vgl. LÜDTKE u. a. 2007). Dies erlaubt die Berücksichtigung aller 1.599 Teilnehmenden in den Analysen.

Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt nach Studienfeld, Geschlecht, Alter, vorhandener Berufsausbildung, Bücherbesitz des Elternhauses und Hochschulzugangsberechtigung.

| Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung zum ersten Messzeitpunkt | | | |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|
| | Dual Studierende | | Regulär Studierende |
| | Verb (N = 230) | SmvP (N = 156) | Reg (N = 1.213) |
| Studienfeld | | | |
| Wirtschaft | 20,7 % | 21,5 % | 28,3 % |
| Ingenieurwissenschaften | 71,8 % | 56,4 % | 56,5 % |
| Informatik | 7,5 % | 22,1 % | 15,2 % |
| Geschlecht | | | |
| Weiblich | 36,1 % | 28,2 % | 34,6 % |
| Männlich | 63,9 % | 71,8 % | 65,4 % |
| Alter | M = 19,2 | M = 21,1 | M = 21,0 |
| Berufsausbildung vorhanden | | | |
| Ja | 4,4 % | 43,6 % | 35,6 % |
| Nein | 95,6 % | 56,4 % | 64,4 % |
| Bücherbesitz Elternhaus | M = 4,9 | M = 4,8 | M = 4,8 |
| Hochschulzugangsberechtigung | | | |
| Hochschulreife | 78,0 % | 56,4 % | 45,3 % |
| Fachhochschulreife | 20,7 % | 38,7 % | 51,0 % |
| Berufliche Qualifikation & Sonstiges | 1,4 % | 4,9 % | 3,7 % |

Anmerkung: Verb = Verbundstudium; SmvP = Studium mit vertiefter Praxis; Reg = Reguläres Studium; jeweils Spaltenprozent, Mittelwert bei „Alter“ und „Bücherbesitz Elternhaus“; „Bücherbesitz Elternhaus“ wurde auf einer siebenstufigen Skala erfasst.

Im Hinblick auf Berufsausbildung, Alter und Hochschulzugangsberechtigung zeigt sich, dass eine Differenzierung zwischen Verbundstudierenden und Studierenden mit vertiefter Praxis

angebracht ist. Wie zu erwarten war der Anteil derer, die unter den Verbundstudierenden bereits eine Berufsausbildung haben, vergleichsweise gering. Zudem waren sie jünger und verfügten deutlich häufiger über eine (allgemeine oder fachgebundene) Hochschulreife als Studierende mit vertiefter Praxis und reguläre nicht-dual Studierende. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienmodellgruppen gab es im Hinblick auf den elterlichen Bücherbesitz, der in Schulleistungstudien oftmals als Indikator für den Bildungshintergrund des Elternhauses verwendet wird. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen von GENSCH (2014, S. 43), nach denen sich dual und regulär Studierende an den bayerischen HaWs nur unwesentlich hinsichtlich ihres Bildungshintergrundes unterscheiden.

4.2 Instrumente

Mit Ausnahme der Noten haben wir zur Erfassung der Konstrukte Skalen aus bewährten Instrumenten verwendet und diese – wenn erforderlich – geringfügig modifiziert (s. u.). Diese Modifikationen wurden inhaltlich und faktorenanalytisch abgesichert. Alle eingesetzten Instrumente stellen wir im Folgenden näher vor (vgl. für Beispielitems und Reliabilitäten der Skalen Tabelle 2).

Die *Noten* (Hochschulzugangsnoten und Hochschulnoten) erfragten wir bei den Studierenden direkt. Da die Hochschulzugangsnoten der unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, Sonstige) nicht vergleichbar sind, wurden sie innerhalb der Schulform jeweils um deren Mittelwert zentriert. Zentrierte Noten spiegeln den Notenrang wider, den eine Person in der Schulform innehatte. Geringe Werte weisen auf gute Noten, höhere Werte auf weniger gute Noten hin. 92 Prozent der Noten wurden in Bayern oder Baden-Württemberg vergeben. Als Hochschulnote erfragten wir die durchschnittliche Abschlussnote des dritten Studienmodellhalbjahres (Theoriesemester).

Fähigkeitsselbstkonzepte und *generelle Selbstakzeptanz* erfassten wir mit der modifizierten deutschsprachigen Version des *Self Description Questionnaire* (SDQ III; vgl. MARSH 1992), die von SCHWANZER u. a. (2005) entwickelt wurde. Jede Selbstkonzeptfacette (*intellektuelle Fähigkeiten, mathematische Fähigkeiten, Problemlösefähigkeiten, sprachliche Fähigkeiten, generelle Selbstakzeptanz*) wurde mit je vier Items erfasst. Diese ergänzten wir um die Selbstkonzeptskalen *technisch-handwerkliche Fähigkeiten* und *wirtschaftliche Fähigkeiten* aus der Studie TOSCA-10 (TRAUTWEIN/NAGY/MAAZ 2011). Als Teilaspekt von *Narzissmus* untersuchten wir die Subfacette „Grandiosität“. Die Skala stammt aus der Längsschnittstudie TOSCA (vgl. TRAUTWEIN u. a. 2010). Sie ist in Anlehnung an das *Narcissistic Personality Inventory* (NPI; vgl. RASKIN/TERRY 1988) konzipiert und enthält in der genutzten Form sechs Items. Alle Skalen zu Fähigkeitsselbstkonzepten und Selbstakzeptanz wurden mit vierstufigen Likertskalen von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu* vorgelegt.

Tabelle 2: Konstrukte, Beispielitems und interne Konsistenzen

| Konstrukt | Anzahl Items | Beispielitem | Cronbachs Alpha |
|--|--------------|---|-----------------|
| Fähigkeitsselbstkonzepte und generelle Selbstakzeptanz (SDQ; SCHWANZER u. a. 2005) | | | |
| SK Intellektuelle Fähigkeiten | 4 | Häufig denke ich, ich bin nicht so klug wie die anderen (rekodiert). | .796 |
| SK Mathematische Fähigkeiten | 4 | Ich bin gut in Mathematik. | .856 |
| SK Problemlösefähigkeiten | 4 | Beim Lösen von Problemen bin ich gut darin, Ideen auf Arten zu kombinieren, die andere noch nicht probiert haben. | .658 |
| SK Sprachliche Fähigkeiten | 4 | Ich bin schlecht bei Aufgaben, die sprachliche Fähigkeiten erfordern (rekodiert). | .778 |
| Generelle Selbstakzeptanz | 4 | Alles in allem kann ich mich selbst gut leiden. | .842 |
| Fähigkeitsselbstkonzepte (TOSCA-10 2013) | | | |
| SK Wirtschaftliche Fähigkeiten | 4 | Wirtschaftliche Zusammenhänge verstehe ich gut. | .856 |
| SK Technisch-handwerkliche Fähigkeiten | 4 | Handwerkliche Tätigkeiten gehen mir leicht von der Hand. | .862 |
| Narzissmus (TOSCA-2002, Welle 2, in Anlehnung an NPI; RASKIN/TERRY 1988) | | | |
| „Grandiosität“ | 6 | Ich bin sicherlich ein Mensch mit ganz besonderen Begabungen. | .832 |
| Schlüsselkompetenzen (smk; FREY & BALZER 2005) | | | |
| Selbstständigkeit | 6 | Selbstständig arbeiten | .776 |
| Kooperationsfähigkeit | 6 | Bei der Zusammenarbeit mit anderen ein gemeinsames Ziel festlegen | .820 |
| Flexibilität | 6 | Auf veränderte Rahmenbedingungen unkompliziert reagieren | .768 |
| Zielorientiertes Handeln | 6 | Prioritäten setzen | .798 |
| Schlüsselkompetenzen (ISK; KANNING 2009) | | | |
| Durchsetzungsfähigkeit | 6 | In Diskussionen bin ich oft der Unterlegene (rekodiert). | .764 |
| Schlüsselkompetenzen (LMI; SCHULER/PROCHASKA 2001/Eigenentwicklung) | | | |
| Lernbereitschaft | 4 | Wenn ich etwas Neues erfahre, bemühe ich mich, mir möglichst viel davon zu merken. | .784 |
| Machiavellismus (TOSCA-2002, Welle 2) | | | |
| Machiavellismus | 5 | Wer im Leben etwas erreichen will, muss unter Umständen auch über Leichen gehen. | .768 |
| Anmerkung: SK = Selbstkonzept | | | |

Zur Messung überfachlicher *Schlüsselkompetenzen* kamen mehrere Selbstbeurteilungsverfahren zum Einsatz. Um bei der Beantwortung Kontext und Handlungszentrierung (vgl. ERPENBECK 2012) auf die studien- und berufspraktischen Situationen zu fokussieren, wurden die Ausfüllanweisungen wie folgt formuliert: „[...] bitte denken Sie an schulische (in

Befragung zum zweiten Messzeitpunkt: hochschulische) Situationen sowie Situationen, in denen Sie Kontakt mit der Berufswelt hatten, z. B. Praktikum, Jobben, Ausbildung [...]“. Für die Kompetenzen *Selbstständigkeit*, *Kooperationsfähigkeit*, *Flexibilität* sowie *zielorientiertes Handeln* verwendeten wir die entsprechenden Skalen aus dem *Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen* (smk^{1st}; vgl. FREY/BALZER 2007). Jede Skala umfasst sechs Items, bei denen die Personen Aussagen über sich selbst machen (sechsstufige Likertskala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft völlig zu*). Zur Erfassung von *Durchsetzungsfähigkeit* wurde die gleichnamige Skala aus dem *Inventar sozialer Kompetenzen* (ISK; vgl. KANNING 2009) eingesetzt, die für berufliche Kontexte erstellt wurde. Ein Item der ursprünglichen Skala wurde gestrichen, da es – unpassend für unsere Zielgruppen – zu stark auf berufliche Führungsaufgaben abzielt. Die modifizierte Skala besteht aus sechs Items (vierstufige Likertskala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*). Des Weiteren erfassten wir die *Lernbereitschaft* der Studierendengruppen mit zwei Items aus dem personalpsychologischen *Leistungsmotivationsinventar* (LMI, Originalskala umfasst insgesamt zehn Items; vgl. SCHULER/PROCHASKAS/FRINTRUP 2001), die auf den gesetzten (hoch)schulischen bzw. beruflichen Kontext anwendbar sind. Die gekürzte LMI-Skala wurde um zwei selbst entwickelte Items ergänzt, um auch die allgemeine Offenheit für informelles Lernen (HEYSE/ERPENBECK 2007) zu erfassen: „Ich entwickle mich gerne weiter“ und „Ich nutze verschiedenste Gelegenheiten um hinzuzulernen“. Die Items zur Lernbereitschaft wurden mit einer siebenstufigen Likertskala (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 7 = *trifft völlig zu*) vorgelegt. Zusätzlich wurden die Studierendengruppen auf Unterschiede im *Machiavellismus* als konträre Form von Kooperationsfähigkeit getestet. Dazu nutzten wir eine Skala aus TOSCA (fünf Items, vierstufige Likertskala von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*).

4.3 Statistische Analysen

Um unsere Hypothesen zu überprüfen, bildeten wir drei Gruppen: (1) Verbundstudierende, (2) Studierende mit vertiefter Praxis und (3) regulär Studierende.

Zur Prüfung der Fragestellung Notenenwicklung berechneten wir eine schrittweise Regression mit der durchschnittlichen Abschlussnote des dritten Studienmodellhalbjahres als abhängiger Variable und den dummy-kodierten Variablen für die Studienmodellarten als Prädiktoren. Dabei kontrollierten wir im ersten Schritt Geschlecht, Studienfeld, Alter, Bücherbesitz des Elternhauses, Hochschulzugangsberechtigung, im zweiten Schritt führten wir das Studienmodell als Prädiktor ein, im dritten Schritt die Hochschulzugangsnote und im vierten Schritt die Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen zu Studienmodellbeginn als jeweils weitere Kontrollvariablen bzw. Prädiktoren. Durch dieses stufenweise Vorgehen bestand für uns die Möglichkeit, eventuelle Drittvariablen Schritt für Schritt aufzudecken, die für anscheinend vorhandene Studienmodelleffekte verantwortlich wären.

Zur Untersuchung der Fragestellungen zur Selbstkonzept- und Schlüsselkompetenzentwicklung berechneten wir univariate Regressionsanalysen für jedes Personenmerkmal zum zweiten Messzeitpunkt (viertes Studienmodellhalbjahr) als abhängige Variable. Die Studienmodellarten wurden dummy-kodiert als Prädiktoren eingesetzt. Als Kontrollvariablen wurden zusätzlich zur Ausprägung der jeweiligen abhängigen Variable zum ersten Messzeitpunkt (Studienmodellbeginn) Geschlecht, Studienfeld, Alter, Bücherbesitz des Elternhauses, zentrierte Hochschulzugangsnoten sowie die Art der Hochschulzugangsberechtigung verwendet. Diese Regressionsanalysen geben somit darüber Auskunft, wie sich die abhängigen Variablen während des Studiums unabhängig von den Kontrollvariablen entwickelten.

5 Ergebnisse

Notenentwicklung. Zunächst wurde regressionsanalytisch geprüft, ob sich die Noten der Studierenden je nach besuchtem Studienmodell voneinander unterscheiden (s. Tabelle 3).

| Tabelle 3: Vorhersagekraft des Studienmodells auf Hochschulnoten | | | | |
|---|--------------------|----------------|----------------|----------------|
| Regressoren | B (standardisiert) | | | |
| | Schritt 1 | Schritt 2 | Schritt 3 | Schritt 4 |
| Kontrollvariablen | | | | |
| Geschlecht (Referenz: weiblich) | -.008 | -.014 | .053 | .025 |
| Alter | -.028 | -.056 | -.071 | -.068 |
| Bücheranzahl Elternhaus | -.018 | -.015 | .004 | -.003 |
| Studienfeld (Referenz: Ingenieurwissens.) | | | | |
| Wirtschaft | -.084 | -.093* | -.113** | -.170** |
| Informatik | -.082 | -.079 | -.103* | -.116** |
| Hochschulzugangsberechtigung (Referenz: allg. und fachgebundene Hochschulreife) | | | | |
| Fachhochschulreife | .164*** | .135** | .166*** | .166*** |
| Berufliche Qualifikation und Sonstiges | .039 | .040 | .074 | .080 |
| Prädiktor Studienmodell (Referenz: reguläres Studium) | | | | |
| Studienmodell | | | | |
| Verbundstudium | | -.153** | -.033 | -.017 |
| Studium mit vertiefter Praxis | | -.124** | -.040 | -.034 |

| Regressoren | B (standardisiert) | | | |
|--|--------------------|-----------|----------------|----------------|
| | Schritt 1 | Schritt 2 | Schritt 3 | Schritt 4 |
| Weitere Prädiktoren | | | | |
| Hochschulzugangsnote¹ | | | .455*** | .430*** |
| <i>Selbstkonzepte</i> | | | | |
| SK intellektuelle Fähigkeiten | | | | .003 |
| SK mathematische Fähigkeiten | | | | -.078 |
| SK Problemlösefähigkeiten | | | | .074 |
| SK sprachliche Fähigkeiten | | | | .059 |
| SK wirtschaftliche Fähigkeiten | | | | -.041 |
| SK technisch-handwerkliche Fähigkeiten | | | | -.099 |
| Generelle Selbstakzeptanz | | | | -.029 |
| Narzissmus | | | | .027 |
| <i>Schlüsselkompetenzen</i> | | | | |
| Selbstständigkeit | | | | .012 |
| Kooperationsfähigkeit | | | | .109* |
| Flexibilität | | | | -.028 |
| Zielorientiertes Handeln | | | | .016 |
| Lernbereitschaft | | | | -.050 |
| Durchsetzungsfähigkeit | | | | -.060 |
| Machiavellismus | | | | .041 |
| ΔR^{2a} | .036* | .036** | .179*** | .044* |
| R^{2b} | .036* | .072** | .251*** | .295*** |
| Anmerkung: SK = Selbstkonzept | | | | |
| 1 Hochschulzugangsnote zentriert am Notenmittelwert der Schulformen (Gymnasium, Berufsoberschule, Fachoberschule, Sonstige) (1 = sehr gut bis 4 = ausreichend) | | | | |
| a ΔR^2 -Werte beschreiben die Varianzaufklärung der pro Regressionsschritt neu eingeführten Kontrollvariablen bzw. Prädiktoren. | | | | |
| b R^2 -Werte beschreiben die Varianzaufklärung des Regressionsmodells. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$ | | | | |

Ein vergleichsweise positiver Einfluss beider dualen Studienmodelle auf die Hochschulnoten ließ sich nur ohne Kontrolle der Hochschulzugangsnote beobachten, die damit eine Drittvariable darstellte. Prädiktoren für die Hochschulnoten waren in unseren Befunden die Hochschulzugangsnote (je besser die Hochschulzugangsnote, desto besser die Hochschulnoten), die Studienfelder (in den Ingenieurwissenschaften wurden signifikant schlechtere Noten vergeben als in den Studienfeldern Wirtschaft und Informatik), die Hochschulzugangsberechtigung (Personen mit Hochschulreife hatten signifikant bessere Hochschulnoten als Personen mit Fachhochschulreife) sowie die Schlüsselkompetenz Kooperationsfähigkeit (je weniger kooperationsfähig man sich zu Studienmodellbeginn einschätzte, desto besser waren die Hochschulnoten). Andere Schlüsselkompetenzen und Selbstkonzepte trugen nicht zur Prädiktion der Hochschulnoten bei.

Selbstkonzept- und Schlüsselkompetenzentwicklung. Ob sich Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen dual und regulär Studierender an HaWs differenziell entwickeln bzw. das du-

ale Studium ihre Entwicklung spezifisch beeinflusst, wurde ebenfalls untersucht. Dies konnte in den Regressionsanalysen für keine Variable nachgewiesen werden (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Sozialisierungseffekte: Personenmerkmale getrennt nach Studienmodell zum zweiten Messzeitpunkt

| Personenmerkmale | Verb | SmvP | Reg | Verb vs. Reg | SmvP vs. Reg | SmvP vs. Verb |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | <i>M (SD)</i> ¹ | <i>M (SD)</i> ¹ | <i>M (SD)</i> ¹ | <i>B</i> ² (stand.) | <i>B</i> ² (stand.) | <i>B</i> ² (stand.) |
| <i>Selbstkonzepte</i> | | | | | | |
| SK intellektuelle Fähigkeiten | 3.23 (0.57) | 3.23 (0.60) | 3.11 (0.69) | -.090 | .070 | .160 |
| SK mathematische Fähigkeiten | 3.36 (0.61) | 3.28 (0.56) | 3.06 (0.71) | -.099 | -.053 | .046 |
| SK Problemlösefähigkeiten | 3.06 (0.47) | 3.10 (0.48) | 3.05 (0.51) | -.219 | -.107 | .112 |
| SK sprachliche Fähigkeiten | 3.26 (0.55) | 3.06 (0.58) | 3.08 (0.61) | -.021 | -.014 | .007 |
| SK wirtschaftliche Fähigkeiten | 2.85 (0.63) | 2.69 (0.69) | 2.69 (0.74) | .009 | .081 | .072 |
| SK techn.-handwerkli. Fähigkeiten | 3.00 (0.72) | 3.03 (0.71) | 2.89 (0.74) | -.025 | .042 | .068 |
| Generelle Selbstakzeptanz | 3.41 (0.53) | 3.39 (0.49) | 3.31 (0.60) | .098 | .004 | -.094 |
| Narzissmus | 2.72 (0.56) | 2.68 (0.56) | 2.68 (0.57) | -.019 | -.010 | .008 |
| <i>Schlüsselkompetenzen</i> | | | | | | |
| Selbstständigkeit | 4.98 (0.64) | 5.08 (0.57) | 4.87 (0.69) | .077 | .112 | .035 |
| Kooperationsfähigkeit | 5.00 (0.54) | 4.98 (0.57) | 4.97 (0.64) | -.049 | -.117 | -.068 |
| Flexibilität | 4.53 (0.74) | 4.62 (0.61) | 4.51 (0.64) | .003 | .020 | .197 |
| Zielorientiertes Handeln | 4.84 (0.56) | 4.95 (0.56) | 4.77 (0.64) | -.056 | .173 | .228 |
| Lernbereitschaft | 5.82 (0.78) | 5.93 (0.80) | 5.69 (0.89) | -.097 | .087 | .184 |
| Durchsetzungsfähigkeit | 2.70 (0.58) | 2.78 (0.42) | 2.67 (0.50) | .023 | .031 | .007 |
| Machiavellismus | 2.22 (0.66) | 2.36 (0.65) | 2.25 (0.66) | .071 | .139 | .068 |

Anmerkung: Pro Zeile eine univariate Regressionsanalyse mit Studienmodellen als Regressoren und Personenmerkmal als Regressand. SK = Selbstkonzept; Verb = Verbundstudium; SmvP = Studium mit vertiefter Praxis; Reg = Reguläres Studium

1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Personenmerkmale ohne Berücksichtigung von Kontrollvariablen

2 Y-Standardisierte Regressionskoeffizienten der dummy-kodierten Studienmodellvariablen nach Kontrolle von Geschlecht, Alter, Studienfeld, Hochschulzugangsberechtigung, Elterlicher Bücherbesitz, Hochschulzugangsnote und Eingangswert des jeweiligen Personenmerkmals

Auch zwischen den beiden dualen Studienvarianten (Verbundstudium und Studium mit vertiefter Praxis) gab es keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die untersuchten Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen. Es kann deshalb nicht davon ausgegangen werden, dass die Unterschiede, die sich in den Mittelwerten der einzelnen Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen zwischen den Studienmodellgruppen im vierten Studienmodellhalbjahr zeigen, durch das Absolvieren des jeweiligen Studienmodells verursacht sind.

6 Diskussion

Ziel der Studie war es, mehr über spezifische Sozialisierungseffekte im dualen Studium zu erfahren. Dazu haben wir dual und regulär Studierende an bayerischen HaWs zu Studienmodellbeginn und eineinhalb Jahre später im vierten Studienmodellhalbjahr nach ihren Noten

und ihrem Selbstbild befragt und ausgewählte Schlüsselkompetenzen einschätzen lassen. Trotz der dualen Modellspezifika konnten wir keine differenziellen Veränderungen zwischen dual und regulär Studierenden feststellen. Wie ist das zu erklären?

Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass die untersuchten Selbstkonzepte und Schlüsselkompetenzen stabiler sind als ursprünglich vermutet. Unterstützt wird diese Annahme durch zwei Studien aus Baden-Württemberg (vgl. KRAMER u. a. 2012; ZETTLER u. a. 2013). Diese zeigten, dass sich dual Studierende der Dualen Hochschule Baden-Württemberg von nicht-dual Studierenden an HaWs und Universitäten in verschiedenen Eingangsmerkmalen (z. B. Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen) unterschieden, die Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale während des Studiums und beruflicher Erfolg in den ersten Berufsjahren aber nicht differenziell voneinander verschieden waren. Ein weiterer Grund für nicht nachgewiesene differenzielle Sozialisations-effekte könnten die zum Teil identischen Lernmilieus sein, in denen sich dual und regulär Studierende an den bayerischen HaWs bewegen. Beide Gruppen absolvieren ein grundsätzlich praxisorientiertes Studium an demselben Hochschultyp und werden gemischt unterrichtet. Eine vergleichsweise ähnliche Sozialisation durch die Hochschule ist also zu erwarten. Da 71,1 Prozent der von uns befragten regulär Studierenden ebenfalls neben dem Studium erwerbstätig sind, könnten sie vom Lernen am Arbeitsplatz (vgl. BERGMANN 2010) möglicherweise ähnlich profitiert haben. Im Hinblick auf die untersuchten Selbstkonzeptvariablen wäre zudem denkbar, dass sich die beschriebenen selbstwertdienlichen und selbstwertkritischen Aspekte des dualen Studiums gegenseitig aufheben, sodass in der Summe keine differenziellen Veränderungen zu finden sind.

Neben diesen inhaltlichen Erklärungspunkten müssen bei der Interpretation der Ergebnisse einige methodische Limitationen der Studie bedacht werden. Zum einen umfasst die Stichprobe in der zweiten Erhebung 565 Personen – bei dieser Größe könnten eventuelle kleine Effekte als nicht signifikant ausgewiesen werden, die bei einer höheren Teilnehmer/-innenzahl signifikant würden. Zum Zweiten ist der Zeitpunkt unserer Folgebefragung zu berücksichtigen: Verbundstudierende hatten inzwischen ein Drittel ihrer akademisch-beruflichen Ausbildung absolviert und besaßen im Betrieb immer noch einen Auszubildendenstatus, Studierende mit vertiefter Praxis und regulär Studierende hatten knapp die Hälfte ihres Studiums hinter sich gebracht. Allen Studierendengruppen standen also noch längere Praxis- und damit verbunden Sozialisations- und Lernphasen bevor. Mit weiterem Voranschreiten des Studiums dürften zunehmend anspruchsvollere Arbeitstätigkeiten realisiert werden (vgl. KRONE 2015, S. 67), die wiederum mit einer leistungsförderlichen Steigerung des Selbstvertrauens und der erlebten Kompetenz verbunden sein könnten (vgl. ULICH 2011, S. 495–507). Möglicherweise käme dies vor allem dual Studierenden zugute, die explizit als Nachwuchskräfte behandelt und von ihren Ausbildungsunternehmen systematisch auf spätere potenzielle Aufgabenfelder vorbereitet werden dürften. Zum Dritten wurden zur Kompetenzmessung ausschließlich Selbsteinschätzungsverfahren eingesetzt.

Trotz dieser methodischen Einschränkungen ist es erstmals gelungen, die Entwicklung von studien- und berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen im dualen Studium direkt und im Längsschnitt zu untersuchen und so wichtige Anhaltspunkte zur Funktionsweise des dualen Studiums zu liefern. Dabei konnte ein Viertel aller dualen HaW-Anfänger/-innen eines Bundeslandes für die Ausgangsstichprobe gewonnen werden. Durch die Konzentration auf Bayern wurde der Vorteil genutzt, nicht nur das Land mit den meisten dualen Studiengängen zu fokussieren, sondern gleichzeitig ein vergleichsweise homogenes duales Studienkonzept zu untersuchen, wodurch die Gefahr nicht valider Aussagen aufgrund heterogener Studienmodellvergleiche minimiert ist. Um mehr über das duale Studium zu erfahren, sind weitere Längsschnittuntersuchungen erforderlich, die den Zeitraum bis zum Ende des Studiums abdecken oder sogar darüber hinaus, wenn beruflicher Erfolg mit betrachtet werden soll. Dabei wäre es von Vorteil, auch andere homogene duale Studienkonzepte mit unterschiedlichen Erhebungsverfahren zu berücksichtigen.

Werden „Dualis“ – wie sich dual Studierende gern selbst bezeichnen – ausgewählt, nicht gemacht? Diese Frage lässt sich für die untersuchten Variablen – vorbehaltlich der oben skizzierten Limitationen und unter Berücksichtigung bereits anderer bestehender Befunde (vgl. mit WEICH u. a. in Vorbereitung) – mit einem vorsichtigen „ja“ beantworten. Für Unternehmen ist es daher empfehlenswert, auch weiterhin einen großen Schwerpunkt auf die Selektion zu setzen. Das Argument, dass sich ein duales Studium besonders zum Erwerb der von uns untersuchten Schlüsselkompetenzen eignet, wird für die ersten Studienmodellhalbjahre nicht unterstützt. Studieninteressierte sollten sich bewusst sein, dass sie für ein duales Studium bessere Noten, eine geeignete Portion Selbstvertrauen und höhere Schlüsselkompetenzen mitbringen müssen (vgl. ebd.). Auf die Entwicklung hochschulischer Leistungen, die Ausbildung von Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und den Erwerb der von uns untersuchten Schlüsselkompetenzen hat das duale Studium an einer HaW während der ersten vier Studienhalbjahre anscheinend keinen anderen Einfluss als das reguläre.

Literatur

- ABELE-BREHM, Andrea E.; STIEF, Mahena: Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2004) 48, S. 4–16
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG: Studienanfänger/-innen an den staatlichen Fachhochschulen in Bayern im WS 2013/2014 auf Ebene der Studienbereiche Informatik, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften. Schweinfurt 2014 (Unveröffentlichte Sonderauswertung)
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG: Deutsche und ausländische Studierende und Studienanfänger/-innen im Wintersemester 2014/15 nach Hochschularten und Fächergruppen. Vorläufiges Ergebnis. München 2015 (Unveröffentlichtes Dokument)

- BAYERISCHES STAATSWINSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG (IHF) (Hrsg.): Jahresbericht 2014. München 2014
- BERGMANN, Bärbel: Sozialisationsprozesse bei der Arbeit. In: KLEINBECK, Uwe; SCHMIDT, Klaus-Helmut (Hrsg.): Arbeitspsychologie. Göttingen 2010, S. 287–317
- BERTHOLD, Christian u. a.: Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel. Berlin 2009
- BLICKLE, Gerhard: Berufswahl und berufliche Entwicklung. In: NERDINGER, Friedemann W.; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg 2014, S. 185–206
- BLICKLE, Gerhard: Anforderungsanalyse. In: NERDINGER, Friedemann W.; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg 2014, S. 207–221
- BLICKLE, Gerhard: Personalauswahl. In: NERDINGER, Friedemann W.; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg 2014, S. 241–270
- BRAUN, Edith; WEISS, Thomas; SEIDEL, Tina: Lernumwelten in der Hochschule. In: SEIDEL, Tina; KRAPP, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel 2014, S. 433–453
- BRONFENBRENNER, Urie: The ecology of human development: Experiments by nature and by design. Cambridge 1979
- BUDDE, Jürgen: Neue Wege in der tertiären Bildung? Bildungsentscheidungen von Studierenden an Berufsakademien. In: Das Hochschulwesen (2010) 3, S. 82–86
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn 2013
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen 2014. Bonn 2014
- CAPLAN, Robert D.: Person-environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanism. In: Journal of Vocational Behavior (1987) 31, S. 248–267
- DIEMAND, Andreas; SCHULER, Heinz: Sozial erwünschtes Verhalten in eignungsdiagnostischen Situationen. In: SCHULER, Heinz; FUNCKE, Uwe (Hrsg.): Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis. Beiträge zur Organisationspsychologie, Band 10. Stuttgart 1991, S. 242–248
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEHL, Lutz von: Einführung. In: ERPENBECK, John; ROSENSTIEHL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2007, S. XVII–XLVI
- ERPENBECK, John: Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. In: HEYSE, Volker; ERPENBECK, John; ORTMANN, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 13–19
- ERPENBECK, John: Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit. Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg. In: ERPENBECK, John (Hrsg.): Der Königsweg zu Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster/New York/München/Berlin 2012, S. 7–42

- FREY, Andreas; BALZER, Lars: Beurteilungsbögen zu sozialen und methodischen Kompetenzen. Zollikofen 2007 – URL: http://www.kompetenzscreening.de/Beurteilungsbogen_smk_FreyBalzer_Beschreibung%202007.pdf. (Zugriff: 14.07.2015)
- GENSCH, Kristina: Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. IHF-Studien zur Hochschulforschung, Band 84. München 2014
- GOESER, Jochen; ISENMANN, Martin: AusbildungPlus. Betriebsumfrage 2011. Bonn 2012
- GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2010
- GRÄSEL, Cornelia; RÖBKEN, Heike: Bildungspsychologie des Tertiärbereichs. In: SPIEL, Christiane u. a. (Hrsg.): Bildungspsychologie. Göttingen 2010, S. 140–153
- HACKER, Winfried: Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern 2005
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. In: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.): Forum Hochschule 2/2010
- HEYSE, Volker; ERPENBECK, John (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE® X im Praxistest. Münster/New York/München/Berlin 2007
- HOCHSCHULE DUAL: Duale Studienangebote in Bayern 2014. München 2013
- HOCHSCHULE DUAL: Doppelt überzeugt. Die dual Studierendenzahlen an den staatlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Wintersemester 2014/15. München 2014 – URL: http://www.hochschule-dual.de/cms/upload/presentationen/150112_Statistik_hochschule_dual.pdf. (Zugriff: 09.07.2015)
- KANNING, Uwe Peter: Soziale Kompetenzen. Göttingen 2005
- KANNING, Uwe Peter: ISK. Inventar sozialer Kompetenzen. Göttingen 2009
- KRAMER, Jochen u. a.: Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011) 14, S. 465–487
- KRAMER, Jochen u. a.: Stellen Hochschultypen differenzielle Entwicklungsmilieus dar? Eine Propensity-Score-Analyse zu den Effekten des Hochschulbesuchs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2012) 4, S. 847–874
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden. In: IAQ-Report (2012) 3. Duisburg 2012
- KRONE, Sirikit: Das duale Studium. In: KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015, S. 15–28
- KRONE, Sirikit: Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015, S. 51–88
- KUPFER, Franziska: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2013) 4, S. 25–29
- KUPFER, Franziska; KOLTER, Christa; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Abschlussbericht. Bonn 2014

- KUPFER, Franziska; MUCKE, Kerstin: Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Eine Übersicht. Bonn 2010
- LÜDTKE, Oliver u. a.: Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. In: Psychologische Rundschau (2007) 58, S. 103–117
- MAAG MERKI, Katharina: Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik (2004) 2, S. 202–221
- MARSH, Herbert W.: The big fish little pond effect on academic self-concept. In: Journal of Educational Psychology (1987) 79, S. 280–295
- MARSH, Herbert W.: Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph. Macarthur 1992
- MARSH, Herbert W.; CRAVEN, Rhonda G.: Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. In: Perspectives on Psychological Science (2006) 1, S. 133–163
- MARSH, Herbert W. u. a.: Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. In: Child Development (2005) 76, S. 397–416
- MÖLLER, Jens; TRAUTWEIN, Ulrich: Selbstkonzept. In: WILD, Elke; MÖLLER, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg 2009, S. 179–203
- NAGENGAST, Benjamin u. a.: Character Building or Subversive Consequences of Employment During High School: Causal Effects Based on Propensity Score Models for Categorical Treatments. In: Journal of Educational Psychology (2014) 2, S. 584–603
- NAGY, Gabriel: Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertation. Freie Universität Berlin 2006
- NERDINGER, Friedemann W.: Gravitation und organisationale Sozialisation. In: NERDINGER, Friedemann W.; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg 2014, S. 71–82
- PURZ, Sylvia: Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter. Frankfurt (Main) 2011
- RASKIN, Robert; TERRY, Howard: A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. In: Journal of Personality and Social Psychology (1988) 54, S. 890–902
- RUBIN, Donald B.: Inference and missing data. In: Biometrika (1976) 63, S. 581–592
- SCHAPER, Niclas: Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In: NERDINGER, Friedemann W.; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg 2014, S. 461–487
- SCHULER, Heinz: Personalauswahl. Eine eignungsdiagnostische Perspektive. In: STOCK-HOMBURG, Ruth: Handbuch strategisches Personalmanagement. Wiesbaden 2013

- SCHULER, Heinz; PROCHASKAS, Michael; FRINTRUP, Andreas: LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen 2001
- SCHWANZER, Andrea D. u. a.: Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. In: Diagnostica (2005) 51, S. 183–194
- SEIDEL, Tina; REISS, Kristina: Lerngelegenheiten im Unterricht. In: SEIDEL, Tina; KRAPP, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel 2014, S. 253–275
- SIEVERDING, Monika: Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie (2003) 34, S. 147–160
- TRAUTWEIN, Ulrich u. a. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden 2010
- TRAUTWEIN, Ulrich; NAGY, Gabriel; MAAZ, Kai: Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011) 14, S. 445–463
- ULICH, Eberhard: Arbeitspsychologie. Stuttgart 2011
- WEICH, Miriam: Das duale Studium in Bayern – hochschule dual. In: Wirtschaft und Bildung, 49: Berufsausbildung im Umbruch. Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems. Bielefeld 2008, S. 99–110
- WEICH, Miriam: Erfolgsmodell „duales Studium“. In: Wirtschaft und Bildung, 54: Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld 2009, S. 161–168
- WEICH, Miriam: Eng verzahnt. In Bayern macht man dual gemeinsam. In: Quartera-Magazin (2011) 2, S. 70–77
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Berlin 2010
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Mainz 2013
- ZETTLER, Ingo u. a.: Welchen Einfluss hat der Besuch unterschiedlicher Hochschultypen auf den frühen beruflichen Erfolg? Eine explorative Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2013) 1, S. 51–62

Internetlinks:

URL: www.hochschule-dual.de (Zugriff: 23.07.2015)

URL: www.hochschule-bayern.de (Zugriff: 23.07.2015)

Christian Dittmann, Maren Kreutz

▶ Mit Beruf ins Studium – Herausforderungen für Hochschulen und Lernende

Die institutionelle Verankerung von Studienmodellen an den Schnittstellen beruflicher und akademischer Bildung gewinnt angesichts sich stetig verändernder Arbeits- und Qualifikationsanforderungen an Bedeutung. Unter dem Aspekt von Nachwuchs- und Fachkräftesicherung sind insbesondere im naturwissenschaftlich-technischen (MINT)-Sektor Strategien zur Erschließung neuer Zielgruppen für hochschulische Qualifizierungswege zu entwickeln. Bei der Ausgestaltung von Studienformaten sind berufsspezifische Anforderungen und Erfahrungen der Studierenden in den Blick zu nehmen. Ziel des Beitrags ist es, die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte aus der Perspektive der Lernenden und mit Blick auf hochschuldidaktische Herausforderungen in Theorie und Praxis zu reflektieren.

1 Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ausgangssituation

Die Bildungspolitik hat sich zum Ziel gesetzt, Qualifizierungswege zu schaffen, die einen Wechsel zwischen den Bildungssektoren der beruflichen und hochschulischen Bildung ermöglichen. Mit der Neuregelung des Zugangs zum Hochschulstudium infolge des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 ist ein entscheidender Schritt zur bundesweiten Erweiterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte geleistet worden. Damit ist auch ein Signal zur Anerkennung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung gesetzt worden (vgl. u. a. FREITAG 2012, S. 52; WOLTER 2012, S. 23). Flankiert wird die formale Erweiterung der Hochschulzulassungsregelungen durch zahlreiche Initiativen und Programme des Bundes und der Länder (vgl. DITTMANN/KREUTZ/MEYER 2014), die sowohl die Entwicklung und Erprobung von berufs begleitenden Angebotsformaten an Hochschulen zum Ziel haben sowie Angebote generieren, die einen Beitrag dazu leisten, den Weg von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu erleichtern. Von der Vorbereitung und Begleitung der Studieneingangsphase über die Implementierung von neuen Studienmodellen sowie Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren entsteht damit das bisher weitreichendste Maßnahmenportfolio zur Erweiterung des Übergangs vom Beruf ins Studium (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 15 f.; ALESI/TEICHLER 2013, S. 37).

Die Forderung nach einer stärkeren Durchlässigkeit beruflicher und akademischer Bildung wird in arbeitsmarktpolitischer Perspektive durch prognostizierte Nachwuchsbedarfe

legitimiert (vgl. WOLTER u. a. 2014, S. 11). Gerade für Fachkräfte aus naturwissenschaftlich-technischen Branchen werden neue Formen des Studiums und anderweitig zertifizierte berufsbegleitende Qualifizierungsangebote relevant¹, an deren Konzeption und Umsetzung unterschiedliche bildungspolitische Akteure, Institutionen der Bildungssysteme sowie einzelne oder mehrere Unternehmen beteiligt sind. Das Entstehen regionaler Lernortkooperationen und Bildungsnetzwerke ist ein Ausdruck dieser Entwicklung.

Die Hochschulen sind aufgrund ihrer Öffnung für beruflich vorgebildete Zielgruppen nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, neue Studienmodelle zu entwickeln, sondern auch damit konfrontiert, diese hochschuldidaktisch umzusetzen. Empirische Befunde zu Motivation und Lernerfahrungen berufserfahrener Studierender (vgl. u. a. JÜRGENS 2014) stehen jedoch weitgehend unverbunden neben modellhaft erprobten Lehr- und Lernkonzepten in berufsbegleitenden Studienformaten. Vor diesem Hintergrund setzt sich der Beitrag kritisch mit der zunehmenden Diversifizierung und Heterogenität der Angebots- und Anbieterstruktur im Feld berufsbegleitender Studienangebote auseinander.

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen zwei Fragen: erstens, inwiefern berufsspezifische Anforderungen und Erfahrungen der Studierenden bei der Ausgestaltung von berufsbegleitenden Studienformaten von Relevanz sind; zweitens, inwiefern sich mit der Verknüpfung von Beruf und Studium hochschuldidaktische Herausforderungen für die anbietenden Hochschulen stellen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden exemplarisch für den MINT-Bereich Ergebnisse einer zielgruppen- und fachspezifischen Analyse von Studienformaten an deutschen Hochschulen präsentiert. Der Fokus richtet sich dabei auf die Berücksichtigung der Motivation und Lernerfahrungen berufserfahrener Studierender im MINT-Bereich. Im Anschluss daran werden unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe beruflich Qualifizierter hochschuldidaktische Herausforderungen sowie damit verbundene Forschungslücken und Handlungsfelder aufgezeigt und kritisch diskutiert.

2 Intransparente Angebotsstrukturen: Probleme der Identifizierung und Systematisierung zielgruppen- und fachspezifischer Studienformate

Es fehlt an eindeutigen Kriterien, um die unterschiedlich zertifizierten und organisierten Studienformate staatlicher und privater Anbieter einer bestimmten Fachrichtung bzw. einer konkreten Zielgruppe zuzuordnen. Die nach wie vor unterschiedlichen Regelungen der einzelnen

1 Im Kontext der sich verändernden gesellschaftlichen Altersstruktur und der sich wandelnden Qualifikationsanforderungen werden partielle Fachkräfteengpässe in einzelnen Qualifikationsbereichen prognostiziert (vgl. KETTLER 2012, S. 135). Übereinstimmung besteht vor allem im Hinblick auf einen zukünftigen Mangel an Hochqualifizierten (vgl. VOGLER-LUDWIG/DÜLL 2013; KETTLER 2012; HELMRICH u. a. 2012). Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) stellt einen steigenden Bedarf an Akademikern der MINT-Fächer fest, der angesichts der Studierendenquoten dieser Fächer zukünftig nicht zu decken ist (vgl. ANGER u. a. 2013).

Bundesländer erschweren es Studieninteressierten ohne Abitur, die für sie zugänglichen Studiengänge zu identifizieren. Die verschiedenen Zulassungsregelungen ändern sich außerdem abhängig von der jeweiligen Landesgesetzgebung in vergleichsweise kurzer Zeit und sind daher kaum noch übersichtlich darstellbar (vgl. FREITAG 2012, S. 55). Dies stellt in praktischer Perspektive ein Problem für die Absolventen einer beruflichen Erstausbildung dar, die ein berufsbegleitendes Studium aufnehmen wollen. Ohne Abitur stehen sie vor der Frage, welche Studienangebote für sie auf Basis ihrer beruflichen Ausbildung geöffnet sind: Das dafür relevante Kriterium der „fachlichen Affinität“ von Ausbildungsberuf und Bachelorstudiengang wird weder durch die KMK noch in den Hochschulgesetzen der Länder ausdifferenziert. Eindeutige Bestimmungen finden sich in der Regel nur in der Studien- oder Prüfungsordnung des jeweiligen Studienganges (vgl. ebd.). Entsprechend fällt die Abgrenzung von Angeboten für beruflich Qualifizierte umso schwerer, je weiter der Diskurs auf (studien-)fachlicher Ebene geführt wird. Auch die deutsche Bildungsstatistik liefert für die Abgrenzung von Angeboten für Ausgebildete bestimmter Berufe nur wenige Anhaltspunkte.

Das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover untersucht im Forschungsprojekt „Durchlässigkeit in gewerblich-technischen MINT-Berufen – Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“, welche Studienangebote für Personen auf Basis einer Ausbildung und mit Berufserfahrung im MINT-Bereich angeboten werden und berufsbegleitend studierbar sind. Den Untersuchungsgegenstand bilden ausschließlich Studiengänge, die neben dem Beruf und nach dem Abschluss einer Berufsausbildung studierbar sind, damit bleiben duale ausbildungsintegrierende Studiengänge unberücksichtigt. Zur Analyse und Bestandsaufnahme der Angebotsformate werden im Forschungsprojekt berufsbegleitende Bachelorstudiengänge für naturwissenschaftlich-technische Berufsgruppen systematisch erfasst und analysiert. Dazu wurde in der Zeitspanne von Juni bis September 2014 eine Studiengangrecherche in vier Aus- und Weiterbildungsdatenbanken durchgeführt: Der „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Datenbank „studieren.de“, die Datenbank „berufsbegleitend-studieren.de“ und die „Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen“ (ZFH).² Auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse (Studiengangbeschreibungen, Zulassungsbestimmungen, Studienordnungen) konnten diese Studiengänge darüber hinaus in ihrer fachlichen Ausrichtung nach der Systematik des Statistischen Bundesamtes, der Organisationsform sowie dem Typus des Anbieters differenziert werden. Die Akkreditierung eines Studienganges wurde dagegen nicht berücksichtigt.

Insgesamt wurden 78 Studiengänge für den MINT-Bereich identifiziert, die berufsbegleitend studierbar und für beruflich Qualifizierte geöffnet sind. Der Rechercheprozess und

2 Der Hochschulkompass umfasst (Stand Dezember 2014) 17.809 Studienangebote (Bachelor und Master) an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen. Studieren.de wird von der xStudy SE angeboten und führt zum selben Zeitpunkt 17.546 Studiengänge. Berufsbegleitend-studieren.de der targroup Media GmbH beschränkt ihre Datenbank überwiegend auf Studiengänge privater Hochschulen. Die ZFH ist eine Einrichtung der Länder Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland und listet Fernstudiengänge an Hochschulen dieser Länder.

die Dokumentenanalyse wurden durch Kriterien strukturiert. Bei der Definition, Anwendung und Überprüfung dieser Kriterien traten verschiedene Schwierigkeiten auf, fach- und zielgruppenspezifische Angebote abzugrenzen. Diese Analysekriterien werden im Folgenden skizziert und kritisch reflektiert. Daran schließt sich die Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse der Angebotsanalyse an.

Akkreditierung: Die Abgrenzung von akkreditierten und nicht-akkreditierten Studiengängen erweist sich als nicht sinnvoll: Das deutsche Akkreditierungssystem kann nur eingeschränkt als bundeseinheitlich beschrieben werden. Ein Grund dafür ist die intendierte Trennung zwischen staatlicher Zulassung einerseits und der Qualitätskontrolle durch die Akkreditierung von Studiengängen andererseits: Über die Zulassung eines Studiengangs an einer Hochschule bestimmt das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes. Die Verpflichtung der Hochschule, den Studiengang zu akkreditieren, hängt dabei vom jeweiligen Landeshochschulgesetz ab (vgl. OLBERTZ 2002, S. 206). Teilweise werden Akkreditierungsfragen lediglich in Verordnungen der Landesregierungen oder innerhalb von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierung und Hochschule geregelt (vgl. KAUFMANN 2012, S. 84 ff.). Demzufolge ist ein großer Teil der in Deutschland angebotenen Studiengänge (noch) nicht akkreditiert. Die Regelungen des Akkreditierungsrates oder einzelner Agenturen zur Akkreditierung von berufsbegleitenden Studiengängen sind darüber hinaus kaum veröffentlicht und wenig transparent. Diese Problematik wird in zweifacher Weise virulent: Zum einen liegen bislang keine Regelungen der KMK oder des Akkreditierungsrates vor, die spezifische und verbindliche Kriterien für die Akkreditierung von berufsbegleitenden oder in Teilzeit organisierten Bachelorstudiengängen definieren. Zum anderen legt von den in Deutschland akkreditierten Agenturen bislang nur das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) offen, welche Kriterien bei der Akkreditierung eines berufsbegleitenden oder weiterbildenden Studienganges berücksichtigt werden.

Fachliche Abgrenzung: „MINT“ ist ein im Wesentlichen durch die Bundesregierung, Arbeitgeberverbände und industrielle Berufsverbände im deutschen Sprachgebrauch geprägter Neologismus. MINT meint Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und bezieht sich je nach Verwendungskontext entweder auf Berufe und Berufsgruppen, Schulfächer oder Studiengänge. Dabei werden unterschiedliche Studienfächer, Fächergruppen und Ausbildungsberufe im Hinblick auf potenzielle Branchen und Tätigkeitsfelder unterschieden, jedoch erläutern weder das Statistische Bundesamt noch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (in ihren Veröffentlichungen zur Bildungsstatistik) Kriterien, nach denen die Zuordnung eines Faches zur jeweiligen Fachgruppe erfolgt und ob ein Studiengang fachlich „affin“ zu einem bestimmten Ausbildungsberuf ist: In der deutschen Bildungsstatistik werden hochschulbezogene Daten (etwa zur Studienentscheidung, zum Studienabschluss oder zum Studienabbruch) nach Fächern und Fächergruppen unterschied-

den (vgl. u. a. DESTATIS 2013(a); BMBF 2013). Das Statistische Bundesamt bildet dazu zehn Fächergruppen. Zu diesen Fächergruppen ordnet das Statistische Bundesamt Studienbereiche und schließlich einzelne Studienfächer zu (DESTATIS 2013(a), S. 443 ff.). Mangels einer eindeutigeren Definition erfolgt die Abgrenzung des Angebotsfeldes der berufsbegleitenden, fachspezifischen Bachelorstudiengänge zunächst auf der Basis der Zuordnungen der Bildungsstatistik: Gemäß der Systematik des Statistischen Bundesamtes werden Studiengänge der Fächergruppen Naturwissenschaften (Fachgruppe 04) und Ingenieurwissenschaften (Fachgruppe 08) berücksichtigt. Innerhalb dieser Fächergruppen werden Studienbereiche zugeordnet, denen durch die statistischen Landesämter einzelne Studiengänge der Hochschulen des jeweiligen Bundeslandes zugerechnet werden.

Nach der Systematik des Statistischen Bundesamtes lässt sich die Mehrheit der recherchierten Studiengänge (auf fachlicher Ebene) den Ingenieurwissenschaften zuordnen: 52 der Studiengänge (67 %) gehören zur Fächergruppe Ingenieurwissenschaften (Fachgruppe 08). Die übrigen 26 Studiengänge (33 %) sind der Fächergruppe Naturwissenschaften (Fachgruppe 04) zugehörig.

Innerhalb der ingenieurwissenschaftlichen Fachgruppe überwiegen Studiengänge im Studienbereich Maschinenbau/Verfahrenstechnik (Bereich 63), der Elektrotechnik (Bereich 64) und des Wirtschaftsingenieurwesens (Bereich 70) mit je 15 Studiengängen (jeweils 29 % der Fachgruppe). Je drei Studiengänge (5 %) lassen sich dem Bauingenieurwesen (Bereich 68) und Ingenieurwesen allgemein (Bereich 61) zuordnen. Ein Studiengang gehört zum Bereich Verkehrstechnik (Bereich 65).

Innerhalb der naturwissenschaftlichen Fachgruppe dominieren Studiengänge aus dem Bereich Informatik (38). Insgesamt lassen sich 22 der naturwissenschaftlichen Studiengänge diesem Bereich zuordnen (81 % der Fachgruppe). Vier Studiengänge gehören zum Bereich Chemie (40) (16 %).

Organisation: Die Abgrenzung verschiedener Formate eines berufsbegleitenden Studiums erweist sich als Herausforderung, da es neben der Klassifikation des WISSENSCHAFTSRATES (WR), der Formen des „dualen“ Studiums unterscheidet (vgl. WR 2013), an eindeutigen Definitionen der praktischen Organisation und Ausgestaltung berufsbegleitender Formate fehlt: Die Konzeptionsformen berufsbegleitender Studiengänge variieren in der Praxis zwischen Präsenz- und Fernstudiengängen. Dazwischen lassen sich Mischformen identifizieren. Studiengänge werden unabhängig von ihrer organisatorischen Ausgestaltung in der Regel mit verschiedenen Formen des E-Learnings bzw. des Blended Learnings verbunden. Verschiedene Konzeptions- und Organisationsformen werden miteinander kombiniert, was zu einer unübersichtlichen Angebotsstruktur beiträgt. Das Statistische Bundesamt trennt lediglich „Vollzeitstudiengänge“, „Teilzeitstudiengänge“ und „duale Studiengänge“. Teilzeitstudiengänge definieren sich dabei nach der „Dauer und Unterrichtsbelastung“, die „eine studienbegleitende Berufstätigkeit“ zulassen soll (DESTATIS 2013(b), S. 76). Indikatoren der Studien-

belastung bzw. einer studienbegleitenden Berufstätigkeit nennt das Statistische Bundesamt in seinen Veröffentlichungen nicht. Die daraus resultierenden Unklarheiten darüber, welchen organisatorischen Anforderungen ein Studiengang entsprechen muss, führen dazu, dass die im Rechercheprozess identifizierten Konzeptionsformen berufsbegleitender Studiengänge im MINT-Bereich sich in Organisation und Ausgestaltung hochgradig unterscheiden. Die Angebotsform dieser Studiengänge folgt oftmals keiner ausgewiesenen Systematik: Teilweise werden Studienangebote mit einem vergleichsweise hohen Anteil von Präsenzphasen (bspw. jedes zweite Wochenende) als „Fernstudiengang“ deklariert. Gleichzeitig finden sich Studiengänge, die mit einem minimalen Stundenanteil pro Monat als „Präsenzstudiengang“ ausgewiesen werden. Zudem werden die Begriffe „duales Studium“ und „berufsbegleitendes Studium“ nicht einheitlich verwendet (vgl. u. a. KLUMPP/RYBNIKOVA 2010). Ein duales, ausbildungsintegrierendes Studium nach der Definition des WR (2013, S. 22 ff.) setzt Mindestanforderungen an die Dualität des Angebotes voraus, d. h. es muss eine organisatorisch-institutionelle und eine inhaltliche Verbindung der Lernorte gewährleistet sein. Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge richten sich im Gegensatz zu berufsbegleitenden Studiengängen nicht an Berufstätige, die bereits über einen oder mehrere berufsqualifizierende Abschlüsse verfügen, sondern an Abiturienten (vgl. KRONE 2015).

Anbieter: Von den 78 recherchierten Studiengängen schließen 54 mit dem Bachelor of Engineering (69 %) und 24 mit dem Bachelor of Science (31 %) ab. Als Anbieter dieser Studiengänge treten überwiegend die (Fach-)Hochschulen auf: 39 (50 %) der Studiengänge werden von staatlichen, 36 (46 %) von privaten (Fach-)Hochschulen angeboten. Lediglich drei Studiengänge (4 %) konnten an staatlichen Universitäten identifiziert werden.

Zusammenfassung der Rechercheergebnisse: Unter Berücksichtigung der geschilderten Problematiken, die mit den einzelnen Kategorien in Zusammenhang stehen, kann festgestellt werden, dass die Universitäten im Feld der berufsbegleitenden MINT-Bachelorstudiengänge (Stand Wintersemester 2014/15) kaum präsent sind. Entsprechende Studienangebote finden sich fast ausschließlich an privaten und staatlichen Fachhochschulen. Dabei überwiegen ingenieurwissenschaftliche Studiengänge. Naturwissenschaftliche Studiengänge sind hauptsächlich im Bereich der Informatik (dazu zählt auch Wirtschaftsinformatik) zu finden. „Klassische“ naturwissenschaftliche Studiengänge wie Chemieingenieurwesen, Biologie, Physik, Pharmazie oder Mathematik werden nur vereinzelt berufsbegleitend angeboten.

3 Berufserfahrene MINT-Studierende: Merkmale, Interessen, Lernerfahrungen

Das Problem der Intransparenz und problematischen Vergleichbarkeit von fachspezifischen, berufsbegleitenden Studienformaten führt dazu, dass auch in den Diskursen zur Gestaltung von Angebotsformaten kaum zwischen den Gruppen potenziell Studierender unterschieden

wird. Die systematische Abgrenzung der Zielgruppen, ihrer Motivationen, Interessen und Lernanforderungen bildet jedoch die Voraussetzung, um die Studierendenperspektive in die fachlich-inhaltliche Konzeption eines Studienganges konsequent einzubeziehen (vgl. DITTMANN/KREUTZ/MEYER 2014).

Berufserfahrene und Berufstätige stellen gerade aufgrund ihrer individuell unterschiedlichen berufspraktischen Vorerfahrungen und ihrer parallelen beruflichen Tätigkeit neue Anforderungen an die Hochschullehre und Studiengangsgestaltung; dies ist für den MINT-Bereich empirisch belegt (vgl. u. a. JÜRGENS 2014; HEIBÜLT/ANSLINGER 2012; JÜRGENS/ZINN 2012). Entsprechend wird die Berücksichtigung der organisatorischen Anforderungen und der diversifizierten Interessen der Lernenden sowohl aus berufspädagogischer Perspektive (vgl. u. a. DOBISCHAT u. a. 2010, S. 30 f.) als auch von den Berufsverbänden gefordert: Der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) regt z. B. den Ausbau von „geeigneten Studienformaten“ speziell für beruflich Qualifizierte und Berufstätige in Ingenieurstudiengängen an und kritisiert in diesem Zusammenhang die geringe Anzahl zielgruppenadäquater Studienformate (vgl. VDI 2011).

Untersuchungen zeigen, dass sich gerade für beruflich qualifizierte Studierende im MINT-Bereich sehr konkrete und berufsbezogene Studienziele und Eingangsmotive belegen lassen: Die von ZINN (2012) vergleichend befragten berufserfahrenen Studierenden eines MINT-Studienganges zeigen ein höheres Studienfachinteresse als ihre traditionell studierenden Kommilitoninnen und Kommilitonen (ebd., S. 285). Offenbar mündet dies auch in eine stärker ausgeprägte „persönliche Bedeutung“ des Studienfaches und davon ausgehend in eine höher ausgeprägte Studienmotivation der Zielgruppe (JÜRGENS/ZINN 2012, S. 45 f.). Studierende und Absolventen, die nach einer technischen beruflichen Fortbildung in ein Studium einmünden, begründen ihre Studienmotivation in erster Linie mit dem Wunsch nach beruflicher Entwicklung, gefolgt von „Bildung“ und „Persönlicher Entwicklung“ (KLUMPP/KROL 2013, S. 11 ff.).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich beruflich qualifizierte MINT-Studierende durch den Wunsch nach einer berufsaffinen hochschulischen Weiterbildung und potenziellen Aufstiegsoption auszeichnen. Studierendenuntersuchungen weisen in diesem Zusammenhang jedoch auch auf größere inhaltlich-fachliche Schwierigkeiten im MINT-Studium hin, als in Geistes- oder Sozialwissenschaften. Dies zeigt sich vor allem im ersten Studienjahr, während oder kurz nach dem Übergang in das Studium (MAERTSCH/VOITEL 2013, S. 53 ff.). Angesichts der hohen fachlichen Anforderungen und den damit verbundenen überproportional hohen Abbruchquoten (vgl. HEUBLEIN u. a. 2012) in den MINT-Studiengängen zeichnet sich gerade in diesen Fächern ein Bedarf nach Konzepten ab, die bestehende Wissensbestände berufserfahrener Studierender aufgreifen sowie ihre spezifischen Lerninteressen in die hochschulische Lehre einbeziehen: Erhebungen in den MINT-Branchen deuten darauf hin, dass der branchenspezifische, typischerweise technisch-anwendungsbezogene Wissensbestand, der in der Arbeit erworben und ausgebaut wird („Erfahrungswissen“, „Hightech-Gespür“), von

den Beschäftigten der MINT-Branchen als hoch- und besonders relevant in Bezug auf die eigene berufliche Entwicklung eingeschätzt wird (vgl. BAUER u. a. 2006). Insofern lässt sich mit Fokus auf die berufsbezogene Studienmotivation der Teilnehmer und den Stellenwert ihres beruflichen Erfahrungswissens die These formulieren, dass die Einbeziehung des beruflichen Wissens in die theoriebasierte Lehre dazu beitragen kann, den Studienerfolg berufsbegleitend Studierender in MINT-Fächern zu erhöhen. Bislang liegen jedoch kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über Erfolg und Auswirkung der Verzahnung von Praxiswissen und theoriebasierter Lehre vor.

Forschungsbedarf ergibt sich in diesem Zusammenhang im Hinblick auf die spezifische Kombination der unterschiedlichen Wissensarten beruflicher und hochschulischer Bildung: In der besonderen Logik berufsbegleitender Hochschulangebote bietet sich die Möglichkeit, branchenspezifisches, berufliches Erfahrungswissen systematisch mit wissenschaftlichem, theoriegeleiteten Wissen zu verzahnen und auszubauen (vgl. MEYER/KREUTZ 2015; ZINN 2015). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend hochschuldidaktische Herausforderungen angeführt, die sich für Hochschulen im Hinblick auf die Zielgruppe beruflich qualifizierter Studierender in berufsbegleitenden Angebotsformaten stellen.

4 Hochschuldidaktische Herausforderungen im Kontext der Verknüpfung von Beruf und Studium

Mit der Erweiterung des Hochschulzugangs differenziert sich auch die Gruppe der Studienberechtigten kontinuierlich aus. Heterogenität bestimmt das akademische Lehrformat im berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienbereich (dies gilt bereits jetzt auch für grundständige Studienangebote). Dies verdeutlicht sich anhand der diskutierten empirischen Befunde zu den divergierenden Motivationen sowie den Aneignungs- und Lernformen beruflich Qualifizierter im MINT-Bereich (vgl. u. a. BAUER 2006; JÜRGENS/ZINN 2014). Wird die Hochschulöffnung über die formale Ausweitung der Zugänge hinaus gedacht, setzt dies auch die Entwicklung von geeigneten didaktischen Modellen und Handlungsformaten für Studierende mit beruflichem Hintergrund an Hochschulen voraus. Eine zentrale Herausforderung stellt sich dabei im Hinblick auf die Zielgruppe berufserfahrener Lernender, die bisher nicht eindeutig bestimmt ist (vgl. DITTMANN/KREUTZ/MEYER 2014). Als rudimentär zu bezeichnen ist auch das Verständnis einer „(Hochschul-)Didaktik“ für beruflich Qualifizierte: Die Frage, welche Methoden und Inhalte sich für berufserfahrene Studierende eignen, wird kaum thematisiert und bedarf eigener theoretischer und empirischer Untersuchungen. Die Hochschuldidaktik orientiert sich in Forschung und Praxis nach wie vor eng an der akademischen Erstausbildung respektive dem grundständigen Studienbereich (vgl. WILDT 2014, S. 9). Eine Erweiterung des Fokus auf den Bereich der Weiterbildung, berufsbegleitende Angebotsformate und die Zielgruppe beruflich Qualifizierter an Hochschulen findet zum gegenwärtigen Zeitpunkt (noch) kaum statt.

In seiner grundlegendsten Form ist das Studium neben dem Beruf durch die Parallelität einer Voll- oder Teilzeitberufstätigkeit und Weiterqualifizierung am Lernort Hochschule gekennzeichnet. Eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen geht damit jedoch nicht ohne Weiteres einher. Bisher fehlen Erkenntnisse, wie die Verbindung von Arbeiten (Beruf) und Lernen (Studium) als ein didaktisches Prinzip zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung berufsbegleitender Studienformate genutzt werden könnte. Im Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalisierungsprozesse stellt LEMPERT (2010) die Bedeutung einer „reflexiven Aktivierung“ (ebd., S. 24) berufsbiografischer und sozialwissenschaftlicher Potenziale heraus. In hochschuldidaktischer Perspektive setzt die „reflexive Aktivierung“ eine Integration bereits erworbenen Wissens und Könnens der Lernenden im Studium voraus. Im Hinblick auf berufsbegleitende Hochschulangebote stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Verknüpfung von Beruf und Studium über eine „reflexive Aktivierung“ der Wissens- und Kompetenzprofile sowie beruflichen und betrieblichen Lernerfahrungen im Studium realisiert werden könnte. Der Diskurs um Reflexivität und reflexive Handlungsfähigkeit bietet hierzu einen theoretischen Ansatzpunkt.

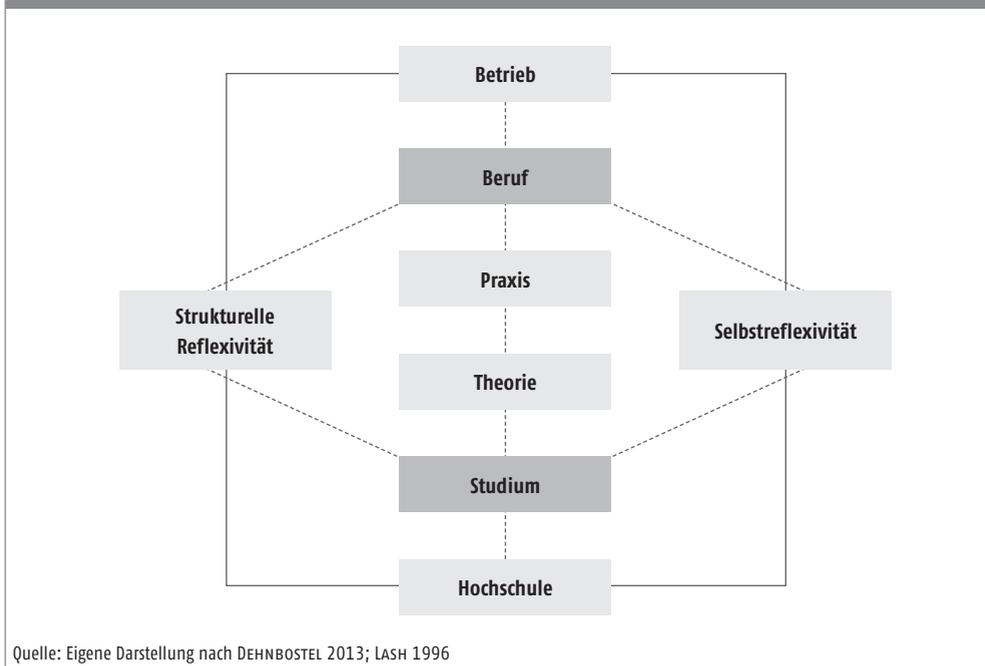
Zum Begriff der Reflexivität liefert LASH (1996) eine wesentliche theoretische Grundlage. LASH (1996) definiert Reflexivität als wechselseitiges Zusammenspiel von *struktureller Reflexivität* und *Selbstreflexivität*. Der Begriff der Reflexivität setzt sich folglich aus zwei Komponenten zusammen: Strukturelle Reflexivität bezieht sich auf die Struktur („Regeln“ und „Ressourcen“) bzw. die sozialen Existenzbedingungen, in die das Handeln von Akteuren eingebettet ist. Selbstreflexivität umfasst vielmehr das Reflektieren der Handelnden über sich selbst. An die Stelle der „früheren heteronomen Bestimmung der Handelnden [tritt] die Eigenbestimmung“ (ebd., S. 203 f.). In der beruflichen Bildung wird reflexive Handlungsfähigkeit als eine zentrale Zielsetzung definiert, die über die berufliche Handlungskompetenz³ hinausgeht, indem sie ermöglicht „erworbene Kompetenzen, die individuell und selbstgesteuert angewandt werden, reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen“ (DEHNBOSTEL 2013, S. 56). Übertragen auf reales Arbeitshandeln werden dabei sowohl Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch das eigene Lernpotenzial zum Gegenstand von Reflexionsprozessen erhoben. Reflexivität im Kontext von Arbeit und Beruf setzt Distanz zum unmittelbaren Arbeitsgeschehen voraus, um Handlungsabläufe und Handlungsalternativen kritisch zu hinterfragen und in Relation zu beruflichen Erfahrungen sowie berufspraktischem Handlungswissen zu setzen. Eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit bildet das theoretische Verstehen und bewusste Reflektieren von Erfahrung (vgl. DEHNBOSTEL 2013, S. 56 f.).

3 Das Konzept der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz bezieht die Kompetenzdimensionen Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sowie weitere, dazu quer liegende Kompetenzen (Methodenkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz etc.) ein (vgl. u. a. DEHNBOSTEL 2007, S. 33).

Aus der Perspektive der Hochschulen liegt dann eine besondere Herausforderung darin, abstraktes Theoriewissen mit dem Erfahrungswissen der berufserfahrenen und berufstätigen Studierenden zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. MEYER/KREUTZ 2015). Für diese Zielgruppe ist es wichtig, dass Studieninhalte nicht unverbunden neben den beruflichen Praxiserfahrungen stehen. Die Praxisperspektive sollte dabei „in geeigneter Weise reflektiert und so inhaltlich und methodisch an die Studienanforderungen anschlussfähig gemacht werden“ (WOLTER u. a. 2014, S. 26).

Vor diesem Hintergrund setzt die Implementierung einer reflexiven Lehr-Lerninfrastruktur am Lernort Hochschule (vgl. DICK 2010) – so eine weitere These des Beitrags – die Berücksichtigung der Reflexionskomponenten – strukturelle Reflexivität *und* Selbstreflexivität (vgl. Abbildung 1) – voraus. Dies schließt sowohl eine reflexive Haltung gegenüber Arbeitsorganisationsformen und Unternehmensstrukturen, die Verbindung von Lernpotenzialen in der Arbeit sowie berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege ein (vgl. DEHNBOSTEL 2013, S. 57) als auch die kritische Betrachtung der eigenen Rolle innerhalb der beruflichen Kontexte (vgl. BAETHGE 2014, S. 97). Im Rahmen berufsbegleitender, hochschulischer Qualifizierungsangebote könnten somit auf der Grundlage wissenschaftlicher Theoriebestände und mit Abstand zu individuellen Berufskontexten praxisbezogene Problemstellungen und Herausforderungen gezielt integriert und in strukturell-reflexiver als auch selbstreflexiver Perspektive bearbeitet werden.

Abbildung 1: Reflexionskomponenten der Verbindung von Beruf und Studium



In der beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit wird durch Lernkonzepte wie dem arbeitsprozessorientierten Lernen z. B. im Kontext des IT-Weiterbildungssystems (APO-IT) die didaktische Verknüpfung von struktureller Reflexivität und Selbstreflexivität konzeptionell geleistet. Dem didaktischen Prinzip der vollständigen Handlung folgend greifen Planung, Organisation, Durchführung, Kontrolle und Reflexion ineinander. Lernen erfolgt z. B. im Rahmen betrieblicher Praxisprojekte mit unmittelbarer Handlungsrelevanz, unterstützt durch Lernberatung und -prozessbegleitung (vgl. u. a. MEYER 2006). Arbeiten und Lernen werden demnach gezielt über eine didaktische Erweiterung realer betrieblicher Arbeitsaufgaben miteinander verbunden (vgl. SCHRÖDER/BERNHARDT/TÖPFER 2010, S. 3). Hier wäre zu prüfen, inwiefern sich die Elemente arbeitsprozessorientierten Lernens für die Gestaltung hochschuldidaktischer Szenarien in berufsbegleitenden Studienmodellen adaptieren lassen.

Empirische Untersuchungen belegen, dass Berufspraktiker/-innen besondere Anforderungen an die Beratung und Begleitung im Studium stellen (vgl. u. a. HANFT/MASCHWITZ/HARTMANN-BISCHOFF 2013). Dabei könnten die im Rahmen arbeitsprozessorientierten Lernens bereits erprobten Instrumente der Lernberatung und -prozessbegleitung wichtige Ansatzpunkte für den Ausbau hochschuldidaktischer Beratungs- und Unterstützungssysteme liefern.

Die Entwicklung von Reflexionsmodellen, die an der Schnittstelle zwischen Beruf und Studium ansetzen und an den besonderen Anforderungen und Lernbedürfnissen von Studierenden mit beruflicher Vorbildung orientiert sind, steht gegenwärtig noch aus. Das berufspädagogische Konzept der Verbindung von Arbeiten und Lernen (vgl. DEHNBOSTEL 2007) kann hierzu Impulse liefern.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat die Herausforderungen einer didaktisch-curricularen Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung auf der Angebotsebene in der Perspektive der Lernenden diskutiert. Die exemplarisch für den MINT-Bereich dargestellten Forschungsergebnisse zu Studienformaten für beruflich vorgebildete Studierende belegen eine hoch komplexe und wenig transparente Angebotsstruktur in der Hochschullandschaft: Die Angebotsanalyse zeigt, dass mit der Realisierung der Öffnung der Hochschule einerseits eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes erfolgt. Andererseits sind die Universitäten im Feld der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge nur marginal präsent. Studienangebote der MINT-Fächer finden sich fast ausschließlich an privaten und staatlichen Fachhochschulen. Dabei überrascht auch der hohe Anteil der privaten Hochschulen nicht.

Der Beitrag zeigt darüber hinaus zentrale Probleme und Konsequenzen des Fehlens eindeutiger Standards zur Differenzierung, Konzeptualisierung und Akkreditierung berufsbegleitender Studienformate auf. Die mangelnde Regulierung der diversifizierten Angebotsformen („dual“, „berufsbegleitend“, „Fernstudium“, „Kontaktstudium“, „Präsenzstudium“ o. Ä.) erschwert die Identifizierung und Abgrenzung von Studienformaten. Zielgruppenspezifische

Merkmale beruflich Qualifizierter werden im aktuellen bildungs- und hochschulpolitischen Diskurs kaum im Zusammenhang mit hochschuldidaktischen Überlegungen zur Gestaltung von Studienangeboten diskutiert. Im Ergebnis sind die systematische Verknüpfung von Arbeiten und Lernen und eine stärkere Reflexionsorientierung als zentrale didaktische Elemente für das berufsbegleitende Studium herauszustellen.

Aus berufspädagogischer Perspektive besteht daher ein grundlegender Forschungsbedarf im Hinblick auf die Qualifikations- und Kompetenzprofile der Hochschulabsolventen: Vor dem Hintergrund parallel bestehender beruflicher und akademischer Qualifizierungswege wäre zu untersuchen, inwiefern sich eine berufsbezogene Neuorientierung ausgebildeter Fachkräfte und damit eine Veränderung des Sektors der Facharbeit abzeichnen. Mit Blick auf den branchenbezogenen Qualifikationsbedarf sind realiter auch beruflich vorgebildete Studienaussteiger/-innen und ihre Integration in die duale Berufsausbildung bzw. berufliche Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Die gilt in besonderer Weise für die Gruppe der berufserfahrenen Studierenden, die nach vorzeitiger Exmatrikulation in das System der beruflichen Bildung zurückmünden. Der WR (2014) appelliert an die Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungssektoren und betrachtet diese prinzipiell als in beide Richtungen verlaufend (vgl. ebd., S. 92). In diesem Zusammenhang ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefordert, Theorien und Konzepte zu entwickeln, die eine berufliche Orientierung im Kontext des lebenslangen Lernens rahmen und diese an Erkenntnisse aus den Forschungsfeldern der Hochschulöffnung und dem Studium Berufserfahrener anzuschließen (vgl. u. a. MEYER 2014).

Mit dem zunehmenden Ausbau neuer Studienformate an Hochschulen stellen sich zudem Anschlussfragen in Bezug auf die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals: Hier wäre eine mögliche Verzahnung dualer bzw. berufsbegleitender Studiengänge mit der Ausbilderqualifizierung (z. B. gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/-pädagogin bzw. gepr. Berufspädagoge/-pädagogin) in Form kooperativer, lernortübergreifender Studienmodelle in den Blick zu nehmen. Es liegt nahe, dass die besondere Konstellation zwischen betrieblichem Bildungspersonal, Auszubildenden und dualen bzw. berufsbegleitend Studierenden in Unternehmen neue Herausforderungen an die berufs- und arbeitspädagogische Professionalisierung des Bildungspersonals stellt. Die Teilnahme betrieblicher Aus- und Weiterbildner/-innen an dualen Studienangeboten verfehlt dies bzw. kann damit immer nur eine fachliche Weiterqualifizierung leisten.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind Forschungs- und Handlungsansätze gefragt, die sich dieser Herausforderungen und Spannungsfelder annehmen.

Literatur

- ALES, Bettina; TEICHLER, Ulrich: Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013, S. 19–39
- ANGER, Christina; DEMARY, Vera; KOPPEL, Oliver; PLÜNNECKE, Axel: MINT-Frühjahrsreport 2013. Innovationskraft, Aufstiegschance und demografische Herausforderung. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln 2013
- BAETHGE, Martin: Wissensformen, Kompetenzentwicklung und Professionalität bei Dienstleistungstätigkeiten. In: SCHWARZ, Martin P.; FERCHHOFF, Wilfried; VOLLBRECHT, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext – Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn 2014, S. 86–101
- BAUER, Hans u. a.: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hochtechnisierten Arbeitsbereichen. Aktualisierte und ergänzte Fassung. Bielefeld 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Bildung und Forschung in Zahlen 2013. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. Bonn/Berlin 2013
- DEHNBOSTEL, Peter: Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit. In: CENDON, Eva; GRASSL, Roswitha; PELLERT, Ada (Hrsg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen – Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a. 2013, S. 49–62
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DICK, Michael: Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30 (2010) 1, S. 13–25
- DITTMANN, Christian; KREUTZ, Maren; MEYER, Rita: Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 26 (2014), S. 1–26 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf (Zugriff: 20.06.2014)
- DOBISCHAT, Rolf; AHLNE, Eva; ROSENDAHL, Anna: Hochschulen als Lernorte für das lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2010) 2, S. 22–33
- FREITAG, Walburga K.: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Arbeitspapier Nr. 253 der Hans-Böckler-Stiftung (2012) – URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (Zugriff: 28.12.2014)
- HANFT, Anke; MASCHWITZ, Annika; HARTMANN-BISCHOFF, Monika: Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: HANFT, Anke; BRINKMANN, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster 2013, S. 110–119

- HEIBÜLT, Jessica; ANSLINGER, Eva: Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 23 (2012), S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuel_t_anslinger_bwpat23.pdf (Zugriff: 11.09.2014)
- HELMRICH, Robert u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: *BIBB Report* 18/2012
- HEUBLEIN, Ulrich u. a.: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover 2012
- JÜRGENS, Alexandra: Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? In: *Journal of Technical Education (JOTED)* 2 (2014) 1, S. 30–53
- JÜRGENS, Alexandra; ZINN, Bernd: Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 34 (2012) 4, S. 34–53
- KAUFMANN, Benedikt: Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung Neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden 2012
- KETTLER, Anja: Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland. Bielefeld 2012
- KLUMPP, Matthias; KROL, Bianca: Bestandsaufnahme und Rahmenbedingungen zum Erfolg von Technikern im Hochschulstudium (BERATEC). Abschlussbericht (2013) – URL: http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2010-408-5-1.pdf (Zugriff: 17.10.2014)
- KLUMPP, Matthias; RYBNIKOVA, Irma: Differenzierte Studienformen: eine empirische Forschungserhebung in Deutschland. Bielefeld 2010
- KRONE, Sirikit: Das duale Studium. In: KRONE, Sirikit (Hrsg.): *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*. Wiesbaden 2015, S. 15–28
- LASH, Scott: Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt (Main) 1996, S. 195–286
- LEMPERT, Wolfgang: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart 2010, S. 19–26
- MAERTSCH, Katharina; VOITEL, Markus: Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifiziert Studierenden. In: *AGENTUR FÜR ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG* (Hrsg.): *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen*. Hannover 2013, S. 49–66

- MEYER, Rita: Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 27 (2014), S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (Zugriff: 21.12.2014)
- MEYER, Rita: Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung – Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld 2006
- MEYER, Rita; KREUTZ, Maren: Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungsweges. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*. Weinheim/Basel 2015, S. 160–176
- OLBERTZ, Jan-Hendrik: Modularisierung und Akkreditierung – erziehungswissenschaftliche Studiengänge im Modernisierungsprozess. In: OTTO, Hans-Uwe; RAUSCHENBACH, Thomas; VOGEL, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. Oldenburg 2002, S. 201–216
- SCHRÖDER, Thomas; BERNHARDT, Melanie; TÖPFER, Wolfgang: FuTeX – ein arbeitsprozessorientiertes Qualifizierungskonzept für Arbeitssuchende im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 19 (2010), S. 1–16 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe19/schroeder_etal_bwpat19.pdf (Zugriff: 20.06.2015)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS) (Hrsg.): *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*. Ausgabe 2013. Wiesbaden 2013(a)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS) (Hrsg.): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2012/2013*. Wiesbaden 2013(b) – URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlauf.html> (Zugriff: 04.10.2014)
- VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE (VDI) (Hrsg.): *Stellungnahme. Chancen von Bologna nutzen: Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zukunft ausbilden*. Düsseldorf 2011 – URL: https://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/dps_dateien/SK/Studien_Stellungnahmen/VDI-Stellungnahme_Chancen_von_Bologna_nutzen.pdf (Zugriff: 11.03.2014)
- VOGLER-LUDWIG, Kurt; DÜLL, Nicola: *Arbeitsmarkt 2030. Eine strategische Vorausschau auf Demografie, Beschäftigung und Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2013
- WILDT, Johannes: *Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik?* In: *Hochschule und Weiterbildung* (2014) 2, S. 9–12
- WISSENSCHAFTSRAT DER BUNDESREGIERUNG (WR) (Hrsg.): *Berufliche und akademische Bildung in eine funktionale Balance bringen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt eine stärkere Verzahnung der post-schulischen Bildungsbereiche*. Berlin 2014 – URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_1214.pdf, (Zugriff: 02.01.2015)
- WISSENSCHAFTSRAT DER BUNDESREGIERUNG (WR) (Hrsg.): *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Berlin 2013 – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Zugriff: 02.01.2015)

- WOLTER, Andrä u. a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (2014) 4, S. 8–39
- WOLTER, Andrä: Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. In: journal hochschuldidaktik 1–2 (2012), S. 23–25
- ZINN, Bernd: Erkenntnistheoretische Überzeugungen im Bezugsfeld von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim/Basel 2015, S. 322–337
- ZINN, Bernd: Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2012) 2, S. 272–290

IV Autorenverzeichnis

Nadine Bernhard

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Kathrin Brüner

Externe Mitarbeiterin, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Angela Chvosta

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Christian Dittmann

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Philosophische Fakultät, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Berufspädagogik, Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Uwe Faßhauer

Institut für Bildung, Beruf und Technik, Abteilung Berufspädagogik, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Dr. Johann Fortwengel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre, Management-Department, Freie Universität Berlin

Dr. Lukas Graf

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, School of Economics and Political Science (SEPS), Universität St. Gallen (HSG)

Caroline Kamm

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin

Jochen Kramer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen

Maren Kreutz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philosophische Fakultät, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Berufspädagogik, Leibniz Universität Hannover

Katharina Lenz

Berufsausbildung und Weiterbildung im Konzern, Volkswagen Group Academy, Volkswagen Aktiengesellschaft

Dr. Simon Oertel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für ABWL/Organisation, Führung und Human Resource Management, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Justin J. W. Powell

Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education, Institute of Education and Society, Universität Luxemburg

Prof. Dr. Eckart Severing

Geschäftsführer, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Anna Spexard

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin

Miriam Weich

Geschäftsführung hochschule dual (in Elternzeit) und Doktorandin, Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Kim-Maureen Wiesner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich 3.3 „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Antje Winkler

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich 3.3 „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Prof. Dr. André Wolter

Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs- forschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute und einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- ▶ leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- ▶ unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- ▶ veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- ▶ beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- ▶ fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- ▶ beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert und unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt Foren zur Berufsbildungsforschung und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea Zoyke; Kirsten Vollmer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann 2016

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike Solga; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Martin Baethge [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiß; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöllner [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

The dual courses of study constitute a dynamically developing type of education that links the hitherto strongly segregated educational sectors of vocational and academic education. The steadily increasing numbers of dual courses of study in the fields of initial training and continuing education as well as the diversifying assortment of subjects indicate that these courses meet the demands not only of many first-year students but also of the companies cooperating in establishing them.

However, a differentiated approach shows that there is a need for education policy action in several fields if dual courses of study are to develop their full potential.

The objective of the present volume is to discuss questions related to connections between professional requirements, training concepts and recruitment strategies and to point out the most important areas of discussion. Empirical findings but also theoretical approaches and gaps in the current information state, are collected, in order to contribute to a better grounding for future political debates and decisions.

The research volume is based on contributions made in a forum on the topic of dual courses of study which was held by the Vocational Training Research Network Working Group (AG BFN) on 12 and 13 November 2014 in Würzburg.



Duale Studiengänge sollen die bisher stark segregierten Sektoren beruflicher und akademischer Bildung miteinander verzahnen. Die stetig wachsende Zahl dualer Studiengänge im Bereich der Erstausbildung und Weiterbildung sowie das sich ausdifferenzierende Fächertableau zeigen, dass sie den Bedarf vieler Studienanfänger/-innen ebenso wie den der Unternehmen treffen, die bei ihrer Einrichtung mitwirken.

Allerdings zeigt eine differenzierte Betrachtung, dass in mehreren Feldern bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht, wenn duale Studiengänge ihr Potenzial entfalten sollen.

Im vorliegenden Band wird Fragen zum Zusammenhang zwischen beruflichen Anforderungen, Ausbildungskonzepten und Rekrutierungsstrategien nachgegangen. Es werden die wichtigsten Diskussionsfelder aufgezeigt und die dazu vorliegenden empirischen Befunde und die theoretischen Ansätze, aber auch Forschungslücken zusammengetragen. Ziel ist, zu einer stärkeren Fundierung zukünftiger politischer Diskussionen und Entscheidungen beizutragen.

Der Forschungsband basiert auf Beiträgen eines Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), welches am 12. und 13. November 2014 in Würzburg zum Thema duale Studiengänge stattfand.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0
Telefax: (0228) 107 2976/77

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

