

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
FRANZ STEINER VERLAG
H 20155

BWP

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

SONDERDRUCK

Durchlässigkeit
zwischen Berufs-
und Hochschulbildung

 **BIBB-KONGRESS2014**
Karrieren mit Konzept

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Durchlässigkeit als Schlüssel für ein zukunftsfähiges Bildungssystem



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

»Durchlässigkeit« ist ein Standardthema in der beruflichen Bildung und wird vor allem mit der Idee verbunden, die Entsäulung im Bildungssystem zu fördern und damit mehr Perspektiven für die Ausgestaltung barrierefreier Bildungswege zu eröffnen. Neben dieser pädagogischen ist ebenso die soziologische Konnotation hervorzuheben, über »Durchlässigkeit« Zugänge von unten nach oben realisieren zu können. Dies ist eine bedeutsame Voraussetzung für die Entwicklung individueller Bildungs- und Beschäftigungskarrieren und damit auch für den sozialen Aufstieg. Angesichts des vorherrschenden Akademisierungstrends ist damit auch die Hoffnung verbunden, Bildungs- und Qualifikationsangebote auf unterem und mittlerem DQR-Niveau dadurch attraktiver zu machen, dass sie zu solchen auf höheren Niveaus anschlussfähig werden.

Anforderungen an Durchlässigkeit

Ein durchlässiges Bildungssystem zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur der Königsweg Standard bleibt, sondern auch *die* Bildungswege, die vormals Ausnahmen waren, ebenso zur Regel werden; so z. B. wenn der Hochschulzugang ausgehend von einem mittleren Schulabschluss über eine Berufsausbildung geplant und umgesetzt wird. Genauso sollten Studierende in einem durchlässigen Bildungssystem darüber im Bilde sein, welche Quereinstiege aus ihrem Studiengang heraus in die berufliche Aus- und Aufstiegsfortbildung unter Berücksichtigung geregelter Anerkennungsmodalitäten möglich sind. Die Güte eines durchlässigen Bildungssystems wird sich in Zukunft auch darin dokumentieren, dass es für den Einzelnen den benötigten Raum für die Revision vormals getätigter Bildungsentscheidungen lässt. Das bedeutet dann auch, dass diejenigen, die diese Möglichkeit nutzen, nicht als Bildungsverlierer, Aussteiger oder Abbrecher diskriminiert werden dürfen.

Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen

Aus Sicht der beruflichen Bildung ergibt sich bei der Umsetzung eines durchlässigen Bildungssystems Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen:

Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien: Neben der Studienorientierung muss die Berufsorientierung Standard an Gymnasien werden. Mit dem seit 2008 laufenden Berufsorientierungsprogramm ist der Anfang gemacht und eine Grundlage gelegt. Zu fragen ist jetzt, wie nicht nur die Ausdehnung weiter in die Fläche an alle Haupt- und Mittelschulen erfolgen, sondern auch die Sekundarstufe II an Gymnasien schrittweise mit einbezogen werden kann.

Verzahnung von Aus- und Aufstiegsfortbildung im Rahmen von Berufslaufbahnkonzepten: Auf Basis des vom BiBB Hauptausschuss verabschiedeten Qualitätssicherungskonzepts für die Aufstiegsfortbildung ist nunmehr mit Nachdruck an der weiteren Verbesserung der Standardisierung der Aufstiegsfortbildung zu arbeiten. Ziel muss es sein, möglichst in allen ausbildungs- und fortbildungsstarken Berufen Laufbahnkonzepte anzubieten, die das Spektrum von Qualifikationsangeboten bis zum DQR-Niveau 7 vorhalten.

Quereinstiege in die Berufsbildung aus dem Studium heraus: Im Sinne einer reziprok ausgestalteten Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen ist es erforderlich, Studierenden, die ihr Studium vorzeitig beenden, in der beruflichen Bildung verbindliche Anschlussmöglichkeiten zu bieten.

Rahmenbedingungen zur Anerkennung von Bildungsleistungen verbessern: Zur stärkeren Verzahnung und Durchlässigkeit von Bildungsgängen wurde im BiBB kürzlich ein BMBF-gefördertes Projekt gestartet. Hier geht es um die Entwicklung von Qualifikationsangeboten, die dem Niveau 5 von DQR/EQR entsprechen und sowohl als Module im Rahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung als auch im Rahmen eines inhaltlich affinen oder entsprechenden Bachelor-Studiengangs eingesetzt werden können.

Akademisierung oder »vocational drift«?

Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich

UTE HIPPACH-SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich

»Grundsatzfragen der Internationalisierung/

Monitoring von Berufsbildungssystemen«

im BIBB

Die Daten der OECD weisen im Zeitraum von 1995 bis 2010 einen enormen Zuwachs von Teilnehmenden an akademischen Bildungsgängen aus. Gleichzeitig stagnieren berufs- und praxisbezogene Bildungsgänge im tertiären Bildungsbereich. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit es vor diesem Hintergrund gerechtfertigt ist, von einer Akademisierung zu sprechen, oder ob die inhaltliche Ausgestaltung der tertiären Bildungsprogramme nicht eher in eine »berufsorientierte« Richtung driftet.

Dynamik im tertiären Bildungsbereich

Im tertiären Bildungsbereich sind in den vergangenen Jahren Bildungsgänge entstanden bzw. in ihrer Bedeutung gewachsen, die sowohl Elemente beruflicher als auch akademischer Bildung enthalten oder gezielt für beruflich Qualifizierte entwickelt worden sind. Sie zielen darauf ab, entweder die Attraktivität der Berufsbildung zu verbessern oder den Zugang zu universitären Programmen zu öffnen. Einer der Gründe für Veränderungen im Bildungsangebot ist – insbesondere bei Staaten mit einer hohen Akademikerquote –, dass zunehmend ein Mismatch zwischen den vermittelten Qualifikationen und den Bedarfen des Arbeitsmarkts zu beobachten ist. Durch den Auf- und Ausbau von praxis- und berufsorientierten hochschulischen Bildungsgängen wird versucht, den Forderungen nach einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung zu entsprechen und für die Absolventinnen und Absolventen den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Frage nach den gewünschten und notwendigen Lernergebnissen, der »Employability« der Absolventinnen und Absolventen hochschulischer Bildungsprogramme sind zu zentralen Themen der Bildungspolitik geworden (LUTZ 2003; KRAUS 2008).

Quantitative Entwicklungen der Abschlüsse

Insgesamt sind die Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich vielfältig und uneinheitlich (OECD 2008; Cedefop 2011; OECD 2012; OECD 2013), wobei sich die Heterogenität sowohl auf die quantitative Entwicklung der Bildungsgänge als auch die von der ISCED-97 erfassten Modelle der Bildungsgänge des Tertiären Bildungsbereichs bezieht.

Während im Vergleich der Jahre 1995 und 2011 die Anteile der Tertiär A-Abschlüsse an allen Erstabschlüssen in den ausgewählten Ländern (vgl. Tab., S. 28) durchweg gestiegen sind – in der Schweiz, Deutschland, Österreich, Tschechien und Finnland konnten sie sich sogar mehr als verdoppeln; der OECD-Durchschnitt stieg um 19 Prozentpunkte –, sind die Entwicklungen bei den Tertiär B-Abschlüssen verhaltener. Ein deutlicher Anstieg der Erstabschlussquoten ist lediglich in Spanien und Irland (auch Neuseeland und USA; hier nicht dargestellt) zu verzeichnen. Demgegenüber werden in Finnland berufliche Bildungsprogramme seit der Einführung der Polytechnics

Die Datenlage nach ISCED-97

Statistisch erfasst und international transparent werden die institutionellen Bildungsprogramme und Bildungswege in der internationalen ISCED-Klassifikation.¹ Gemäß der ISCED 97-Klassifikation beginnt der tertiäre Bildungsbereich mit Niveau 5. ISCED 5B umfasst berufs- bzw. praxisbezogene Studiengänge an Fachschulen, Berufsakademien u.Ä. Die Bildungsgänge von ISCED 5B unterscheiden sich von denen des Niveaus ISCED 5A auch durch die kürzere Dauer (mindestens zwei Jahre, in der Regel bis drei Jahre) und sind im Allgemeinen nicht auf den Zugang zu einem weiterführenden universitären Abschluss orientiert, sondern unmittelbar auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Meister- und Technikerabschlüsse werden statistisch nur erfasst, wenn sie im Rahmen eines schulischen Bildungsprogramms erworben werden.

Das Niveau 5A umfasst die Hochschulbildung unterhalb der Promotion (z. B. an Fachhochschulen), das Niveau 6 steht für tertiäre Bildung als Forschungsqualifikation.

¹ ISCED: International Standard Classification of Education der UNESCO in der Verwendung der Version von 1997.

Tabelle

Vergleich der Erstabschlüsse auf ISCED Niveau 5A und 5B (1995 und 2011, in %)

Land (Auswahl)	Tertiär A (Erstabschluss)		Tertiär B (Erstabschluss)	
	1995	2011	1995	2011
Irland	30*	43	15*	22
Spanien	24	32	2	18
Australien	36*	50**	k. A.	17
Schweiz	9	32	13	15
Deutschland	14	31***	13	14***
Vereinigtes Königreich	42*	55	7*	13
Österreich	10	35	k. A.	12
OECD Durchschnitt	20	39	11	11
Dänemark	25	50	8	11
Tschechische Republik	13	41	6	5
Polen	34*	58	k. A.	1
Niederlande	29	42	k. A.	0,5
Finnland	21	47	34	0

* Erhebungsjahr 2000; ** Erhebungsjahr 2010;

*** Bruch in der statistischen Erhebung zwischen 2008 und 2009 aufgrund einer veränderten Zuordnung zu ISCED 2 und ISCED 5B.

Quelle: OECD (2013)

(Universities of applied sciences) ausschließlich dem ISCED Niveau 5A zugeordnet. In Deutschland, Dänemark und der Schweiz sind nur moderate Steigerungen festzustellen. Der OECD-Durchschnitt im Bereich Tertiär 5B stagnierte bei ca. elf Prozent.

Die Zahlen legen somit nahe, von einer Akademisierung der Bildungssysteme zu sprechen. Gleichwohl spricht DELPLACE (2014) von einer »vocational drift«. Dies erscheint angesichts der Daten zunächst nicht nachvollziehbar.

Inhaltliche Veränderungen der Bildungsprogramme

Am Beispiel der Länder Finnland, Schweiz und Australien wird nachfolgend veranschaulicht, weshalb möglicherweise tatsächlich von einer stärkeren berufspraktischen Orientierung im tertiären Bildungsbereich gesprochen werden kann, ohne dass dies aus den internationalen OECD-Statistiken ersichtlich ist.

Finnland

Die »Polytechnics« (Universities of applied sciences, UAS) sind eine relativ neue Bildungsinstitution in Finnland. Sie wurden Anfang der 1990er-Jahre eingeführt, um die Qualität der beruflichen Bildung im Tertiärbereich zu verbessern. Von 1996 an wurden sie sukzessive integrierter Teil

des finnischen Hochschulsystems. Durch sie sollte parallel zu den traditionellen Universitäten ein beruflicher Bildungsweg geschaffen werden. Zugangsvoraussetzung sind alternativ ein Zeugnis einer Sek. II-Schule, die bestandene Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (matriculation certificate), eine berufliche Qualifikation oder entsprechende ausländische Qualifikationen. Im Jahr 2013 gab es 138.000 Studierende an den UAS, an den Universitäten waren im selben Zeitraum 167.000 Studierende immatrikuliert.² Um den gewünschten Bezug der Qualifikationen zum Arbeitsmarkt und den regionalen Bedarf an Fachkräften und Innovation zu sichern, sind Praxisphasen obligatorischer Bestandteil des Studiums. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, regionalen Institutionen und Unternehmen ist unterschiedlich ausgestaltet und formalisiert; entsprechend vielfältig sind die Praktikumsmodelle. Die Bildungsprogramme der finnischen UAS werden auf ISCED Stufe 5A verortet, obwohl sie ausdrücklich dem Bereich der Berufsbildung zugeordnet sind.

Schweiz

Fachhochschulen in der Schweiz sind – anders als in Deutschland – Hochschuleinrichtungen, die gezielt für doppelt qualifizierte Bewerber mit Berufsmaturität eingerichtet wurden.³ Die Berufsmaturität ermöglicht in Ergänzung zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (Lehrabschluss nach drei bis vier Jahren in dualer Ausbildung) den prüfungsfreien Zugang zu einem Studium an einer Fachhochschule. Davon haben im Jahr 2008 insgesamt 58,3 Prozent der Berufsmaturanden Gebrauch gemacht (SBFI 2014). Im Jahr 2013 waren 87.291 Studierende an schweizerischen Fachhochschulen immatrikuliert im Vergleich zu 142.170 an universitären Hochschulen.⁴

Der Hochschultypus Fachhochschule entstand in der Schweiz ab Mitte der 1990er-Jahre. Die Fachhochschulreform hatte insbesondere das Ziel, das Schweizer Berufsbildungssystem durch den Anschluss an den tertiären Hochschulbereich aufzuwerten. Die Ursprünge der heutigen Fachhochschulen liegen in den ehemaligen Höheren Fachschulen, von denen ein Teil in die neuen Fachhochschulen integriert wurde. Bis dahin kannte das Berufsbildungssystem keinen Hochschulanschluss. Die Fachhochschulen in der Schweiz bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstu-

² Vgl. Statistics Finland, www.tilastokeskus.fi/til/kou_en.html (Stand: 12.06.2014)

³ Umstritten ist derzeit, ob gymnasiale Maturandinnen und Maturanden auch weiterhin gemäß Fachhochschulgesetz vor dem Studium ein Praxisjahr absolvieren müssen. Hier gibt es bereits modellhafte Ausnahmeregelungen.

⁴ Vgl. Statistik Schweiz, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/tab/blank/uebersicht.html (Stand: 12.06.2014)

diengänge an. Parallel zu den universitären Hochschulen und den Fachhochschulen gibt es in der Schweiz im Gegensatz zu Finnland jedoch noch die sogenannte »Höhere Berufsausbildung« (vgl. hierzu auch BAUMELER/TREDE/DANNECKER in diesem Heft). Sie wird ISCED Niveau 5B zugeordnet.

Australien

Auch in den angelsächsischen Staaten haben sich hochschulische Bildungsprogramme entwickelt, die akademische und berufliche Elemente bzw. theoretisches und praktisches Lernen miteinander verbinden. Gemeinsam ist diesen Staaten eine sehr hohe Graduiertenquote von ISCED 5A-Programmen (2010): Australien 50 Prozent, UK 55 Prozent, Irland 43 Prozent.

In Australien wurden in den vergangenen Jahren die sogenannten Associate Degrees (ISCED 5A) als Qualifikation eingeführt, die sowohl als akademisch als auch beruflich qualifizierend verstanden werden. Seit 2004 sind sie in den Australischen Qualifikationsrahmen integriert. Die Bildungsgänge, die zu einem Associate Degree führen, stehen auch jenen offen, die eine berufliche Qualifikation (Certificates III oder IV) erworben haben. Die Programme dauern zwei Jahre. Im Anschluss ist ein Zugang zum Bachelorstudiengang möglich; über Anrechnungsregelungen kann dieser verkürzt werden. Associate Degree-Studiengänge werden sowohl von Universitäten als auch Berufsbildungsinstitutionen wie den TAFE (technical and further education) angeboten. Derzeit findet eine intensive nationale Debatte über den Charakter der Associate Degrees statt, die aufgrund der Verbindung von akademisch/theoretischen mit fachlich/praktischen Inhalten sowie Elementen von »work-based« learning auch als hybride Qualifikation bezeichnet werden (SMITH 2013). Auch bei den Bildungsinstitutionen ist insbesondere seit den 1990er-Jahren eine Entwicklung zu beobachten, deren Ziel es ist, Durchlässigkeit zu fördern und Übergänge zu erleichtern. Hierzu sind sogenannte »Dual sector universities« neu entstanden, die teilweise aus berufsbildenden Colleges hervorgegangen sind, wie z.B. das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), das seit 1992 den Status einer Universität hat. Diese »Dual sector universities« bieten Bildungsprogramme an, die sowohl zu beruflichen Qualifikationen als auch zu akademischen Abschlüssen führen.

Wachsende berufspraktische Ausdifferenzierung tertiärer Bildungsprogramme

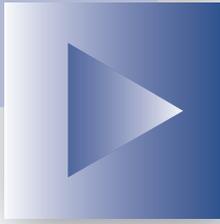
Durch die wachsende Zahl der Studierenden und der zunehmenden Diversifizierung und Internationalisierung des Hochschulbereichs hat die Frage nach den Lernergebnissen eines Hochschulprogramms an Relevanz gewonnen.

Insbesondere das Verhältnis von Schlüsselqualifikationen (general skills) zu Fachkompetenzen spielt dabei eine zentrale Rolle, aber auch das Ausmaß der Orientierung an den Bedarfen des Arbeitsmarkts, des Anteils an Lernphasen in der betrieblichen Praxis sowie die Organisation und Verantwortung für die Curriculumentwicklung. Aus dem Wunsch heraus, akademisches mit berufs- und praxisorientiertem Lernen stärker zu verbinden, Durchlässigkeit zu erhöhen und den beruflichen Bildungsweg attraktiver zu machen, ist eine große Bandbreite an Modellen entstanden. Sie werden in der derzeit bestehenden Methodik der ISCED-Klassifikation statistisch nicht sichtbar. Zum einen liegt dies an den nationalen Zuordnungen, zum anderen an der Strukturierung der ISCED-Klassifikation. Es bleibt abzuwarten, ob zumindest durch die Neustrukturierung des tertiären Bildungsbereichs in ISCED 2011 die Transparenz größer wird und dadurch auch statistisch eine klarere Differenzierung zwischen den sehr unterschiedlichen Bildungsgängen und deren bildungsbereichsbezogenen Ausrichtung erreicht werden kann.

Eine Akademisierung ist derzeit zwar insofern zu beobachten, als im Bereich der ISCED 5A-Programme statistisch ein deutliches Wachstum der Graduiertenzahlen zu verzeichnen ist. Ein »vocational drift« jedoch lässt sich durchaus in der inhaltlichen Gestaltung der Programme mit expliziter Arbeitsmarktorientierung erkennen. Sie zeichnen sich durch die Kooperation zwischen Bildungsanbietern und externen Praxispartnern oder durch ihre Funktion als akademische »Brücken«- und Weiterbildungsprogramme für beruflich Qualifizierte aus. ◀

Literatur

- CEDEFOP: Vocational education and training at higher qualifications level. Research Paper. Cedefop. Luxembourg 2011
- DELPLACE, S.: A look at Professional Higher Education in Europe. In: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH (Hrsg.): Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld 2014, S. 33–50
- KRAUS, K.: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? WISO-Diskurs. Bonn 2008
- LUTZ, B.: Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung. In: CLEMENT, U.; LIPSMEIER, A.: Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart 2003, S. 29–38
- OECD: Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris 2008
- OECD: Education at a Glance. Paris 2012a
- OECD: Post-secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Higher Education in regional and City Development. Paris 2012 b
- OECD: Education at a Glance. Paris 2013
- SBFI: Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz 2014. Bern 2014
- SMITH, H.: Associate degrees in Australia: A work in progress. Melbourne 2013



Der Erfolg beruflich qualifizierter Studierender an Fachhochschulen

► Empirische Untersuchungen an verschiedenen deutschen Universitäten belegen, dass Studierende, die vor ihrem Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und Berufserfahrung gesammelt haben, einen tendenziell besseren Studienerfolg erzielen. Dieser drückt sich in einer kürzeren Studiendauer oder in einem erfolgreicherem Abschneiden bei Prüfungen aus. Für den Studienerfolg an den tendenziell stärker an der Praxis orientierten Fachhochschulen gibt es bislang noch keinen derartigen empirischen Nachweis. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer entsprechenden Untersuchung an der Lehrinheit Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld vorgestellt. Abschließend wird auf weitere Anknüpfungspunkte eingegangen, die diese Ergebnisse bspw. im Rahmen der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bieten.



HEIKO BURCHERT

Prof. Dr., Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld



CHRISTOF MÜLLER

Dipl.-Kfm. (FH), wiss. Mitarbeiter am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld

Zugänge für beruflich qualifizierte Studierende verbessern

Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurde an der Lehrinheit Wirtschaft der FH Bielefeld die Anrechenbarkeit von vier kaufmännischen Fortbildungen auf betriebswirtschaftliche Bachelor-Studiengänge untersucht (vgl. BENNING/MÜLLER 2008). Nach dem Ende der Förderung gab es Überlegungen, weitere Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu schaffen. Diese Überlegungen sind Teil eines strategischen Ansatzes, der die Ausweitung der Kooperation mit regionalen Berufskollegs zur perspektivischen Erhöhung des Anteils der bereits beruflich qualifizierten Studierenden¹ umfasst.

Immer wieder berichten Lehrende von ihren Eindrücken, dass diese Gruppe durch ihre Berufs- und Praxiserfahrung deutlich aktiver zu einer positiven Gestaltung der Lehrveranstaltungen beiträgt. Sollte sich nun auch noch ein besserer Studienerfolg für beruflich Qualifizierte nachweisen lassen, ist dies ein weiterer Grund, die Umsetzung dieser Überlegungen mit Nachdruck zu verfolgen.

Untersuchungen der Universität Mannheim (vgl. DANIEL 1996), der TU Berlin (vgl. LUCHTMEIER/WINKLER/HELBERGER 2001) sowie der Universität Erlangen-Nürnberg (vgl. ERDEL 2010) geben Anlass zur Hoffnung, dass ähnliche Tendenzen auch für die praxisnähere Ausbildung an Fachhochschulen festzustellen sind.

Studiendesign und Vorgehensweise

DATENSTRUKTUR

Im Februar 2010 wurden vom zentralen Prüfungsamt für die BWL-bezogenen Bachelor-Studiengänge: Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsrecht, Wirtschaftsinformatik, International Studies in Management sowie Wirtschaftspsycho-

¹ Mit den Formulierungen „beruflich Qualifizierte“ sowie „beruflich qualifizierte Studierende“ sind im Rahmen dieses Beitrages stets solche Studierende gemeint, die vor der Aufnahme ihres Studiums bereits eine (zumeist kaufmännische) Berufsausbildung absolviert haben.

logie alle seit dem erstmaligen Angebot des jeweiligen Studienganges (Wintersemester 2006/2007) erreichten Prüfungsergebnisse bereitgestellt. Die Bereitstellung umfasste insgesamt 6.383 Datensätze mit Informationen zu 23.129 abgelegten Modulprüfungen. Von dieser Gesamtzahl fielen 8.680 auf Studierende mit einer vorangegangenen beruflichen Qualifizierung (37,5 %) und 14.449 auf die andere Gruppe (62,5 %).

Aus Gründen des Datenschutzes wurde eine Anonymisierung der Daten vorgenommen, was einen Verzicht auf die Nutzung der Matrikel-Nummern und somit auch auf die Analyse soziodemografischer Daten bedeutete. Damit geht jedoch eine Einschränkung der Auswertungen einher. Eine studierendenbezogene Längsschnitt-Analyse konnte so bspw. nicht durchgeführt werden. Dies wäre von Interesse, wenn untersucht werden soll, wie viele Versuche ein Student benötigt, um eine Modulprüfung zu bestehen, und in welchen Fachsemestern diese Wiederholungsversuche erfolgen.

VORGEHEN UND AUSGANGSHYPOTHESEN

Über alle fünf Studiengänge hinweg wurden Prüfungen in 133 Grundlagen- und Wahlpflichtmodulen abgelegt. Für die hier vorliegende Auswertung konzentrierte sich die Analyse der zur Verfügung gestellten Datensätze auf dreizehn Module, die in mindestens drei Studiengängen angeboten werden, um auf Basis einer möglichst großen Anzahl von abgelegten Prüfungen möglichst valide Untersuchungsergebnisse erzielen zu können.

Somit blieben 4.211 Prüfungen von Studierenden mit beruflicher Qualifizierung und 6.823 bei der Gruppe der nicht beruflich qualifizierten Studierenden nutzbar. Für diese Module wurden nun entsprechend der folgenden Ausgangshypothesen Analysen durchgeführt:

- *H1: Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung absolvieren die Modulprüfungen tendenziell früher als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Berufsausbildung.*

- *H2: Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung erreichen bei den Modulprüfungen tendenziell bessere Noten als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Berufsausbildung.*

- *H3: In Summe besteht der Studienerfolg der beruflich qualifizierten Studierenden in einer früher und besser erbrachten Studienleistung.*

Zeitpunkte und Zeiträume des Ablegens einer Prüfung

Zur Überprüfung der Hypothese 1 war das Fachsemester von Interesse, in welchem die jeweiligen Studierenden mit oder ohne vorherige Berufsausbildung die entsprechende der dreizehn Modulprüfungen absolviert haben. Grundsätzlich kann die Prüfung im jeweiligen Modul am Ende des genau in dem laut Regelstudienverlauf vorgesehenen Semesters (Symbol t_0), früher ($t-n$) oder später ($t+n$) erfolgen. Die Variable n steht dabei für die Anzahl der Semester, um welche der tatsächliche Zeitpunkt des Ablegens der Prüfung vom empfohlenen Zeitpunkt abweicht.

MODULPRÜFUNGEN IM ERSTEN SEMESTER

Von den hier zu betrachtenden dreizehn Modulen werden drei Module über alle fünf Studiengänge hinweg durchgängig im ersten Semester laut Regelstudienverlaufsplan angeboten. Dies sind die Module Grundlagen der BWL, Rechnungswesen 1 sowie Englisch. Demgemäß kann das Ablegen der zugehörigen Modulprüfung nicht vorher, sondern frühestens am Ende des ersten Semesters erfolgen.

Die beruflich qualifizierten Studierenden absolvieren zu einem größeren Anteil die zugehörigen Prüfungen eher als ihre nicht beruflich qualifizierten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dies zeigt sich zum einen am Anteil der Studierenden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt die Prüfung ablegen, und zum anderen am Zeitraum, den die Studierenden benötigt haben, um die Prüfung endgültig zu bestehen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1 Analyse der Module im ersten Plansemester

Studierendengruppen nach Modulen	Untersuchte Merkmale							
	Anteil der Versuche in t_0 (in %)	Diff. zw. den Gruppen (in %-Pkt.)*	Anteil der Versuche in t_0 und $t+1$ (in %)	Diff. zw. den Gruppen (in %-Pkt.)*	Anteil der Versuche nach $t+1$ (in %)	Diff. zw. den Gruppen (in %-Pkt.)*	Zeitpunkt der spätesten Versuche	Differenz zw. den Gruppen (in Sem.)**
Grundlagen der BWL								
• Studierende mit beruflicher Ausbildung	84,29	- 14,37	94,63	- 6,32	5,37	+ 6,32	t+5	+ 2
• Studierende ohne berufliche Ausbildung	69,92		88,31		11,69		t+7	
Rechnungswesen 1								
• Studierende mit beruflicher Ausbildung	72,19	- 17,27	86,26	- 11,36	13,74	+ 11,36	t+6	+ 5
• Studierende ohne berufliche Ausbildung	54,92		74,90		25,10		t+11	
Englisch								
• Studierende mit beruflicher Ausbildung	77,52	- 12,45	87,92	- 7,28	12,08	+ 7,28	t+5	0
• Studierende ohne berufliche Ausbildung	65,07		80,64		19,36		t+5	

* Eine negative Differenz bedeutet, dass der Anteil der Studierenden ohne berufliche Ausbildung größer ist. Bei einer positiven Differenz ist ihr Anteil entsprechend niedriger.

** Eine positive Differenz bedeutet hier, dass der Zeitpunkt des spätesten Versuches der Prüfung bei den nicht beruflich qualifizierten Studierenden später liegt.

Bezogen auf die Gesamtzahl der beruflich Qualifizierten absolvieren 84,29 % die Prüfung zum Modul Grundlagen der BWL am Ende des ersten Semesters. Der Anteil steigt auf 94,63 %, wenn der zweite mögliche Prüfungstermin am Ende des folgenden Semesters mit einbezogen wird. Von den nicht beruflich Qualifizierten treten nur 69,92 % zum ersten und 88,31 % bis zum zweiten Termin zu dieser Prüfung an. Beim Modul Rechnungswesen 1 sieht dies ähnlich aus. Für das Modul Englisch sind diese Unterschiede zwar in der Tendenz ebenso zu erkennen, liegen jedoch nicht so weit auseinander.

Beim Vergleich der Anteile an Prüfungen, die später als im Zeitpunkt $t+1$ unternommen wurden, stellt sich für die Module Grundlagen der BWL sowie Rechnungswesen 1 heraus, dass der Anteil der nicht beruflich qualifizierten Studierenden, die ein ganzes Jahr später zum ersten oder zum wiederholten Mal zur Prüfung antreten, rund doppelt so

groß ist wie bei den beruflich Qualifizierten. Bei Englisch ist der Unterschied vergleichbar, jedoch geringer.

Wird der Zeitraum betrachtet, in welchem bisher beide Studierendengruppen die Prüfungen abgelegt haben, dann zeigt sich, dass die nicht beruflich Qualifizierten über einen längeren Zeitraum damit beschäftigt sind. Im Fall der Prüfung zu den Grundlagen der BWL ist dieser Zeitraum zwei, bei der Prüfung zum Modul Rechnungswesen 1 sogar fünf Semester länger. Bei Englisch ist keine Differenz zu beobachten.

MODULPRÜFUNGEN SPÄTERER SEMESTER

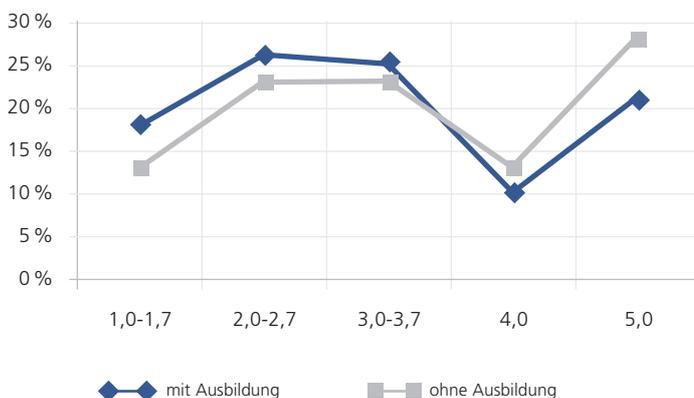
Neben den oben betrachteten drei Modulen gibt es zehn Module, die in ein späteres Semester des Regelstudienverlaufsplanes eingeordnet sind. Somit können sie grundsätzlich bei individueller Studienplangestaltung auch früher belegt und auch mit der Modulprüfung beendet werden. Bezogen auf diese Module konnte beobachtet werden, dass die Prüfungen zu den jeweiligen Modulen bis zu vier Semester früher, als das Angebot es vorsah, nachgefragt wurden. Ein Blick auf den Zeitraum vom ersten bis zum letzten Versuch, die jeweilige Prüfung abzulegen, zeigt Tabelle 2. Der Vergleich der genutzten Prüfungszeiträume der beiden Studierendengruppen zeigt, dass bis auf drei Module die Studierenden ohne berufliche Ausbildung tendenziell länger brauchen, um eine Prüfung zum jeweiligen Modul abzulegen. Maximal beträgt die Differenz drei Semester, wie dies bei den Modulen Finanzierung/Investition sowie Steuerlehre 1 der Fall ist. Bei drei weiteren Modulen brauchen die beruflich qualifizierten Studierenden durchschnittlich zwei Semester weniger, um die Prüfung abzulegen.

Tabelle 2 Vergleich der genutzten Prüfungszeiträume

Modul/Prüfung	Der von den beruflich qualifizierten Studierenden genutzte Prüfungszeitraum			Der von den nicht beruflich qualifizierten Studierenden genutzte Prüfungszeitraum			Differenz der Dauern*
	Frühester Termin	Spätester Termin	Dauer	Frühester Termin	Spätester Termin	Dauer	
Finanzierung/Investition	t-2	t+4	7	t-2	t+7	10	+ 3
Steuerlehre 1	t-1	t+3	5	t-4	t+3	8	+ 3
Rechnungswesen 2	t-1	t+5	7	t-1	t+7	9	+ 2
Mathematik für Ökonomen	t-1	t+5	7	t-1	t+7	9	+ 2
Statistik	t-2	t+4	7	t-3	t+5	9	+ 2
Produktion/Absatz	t-1	t+5	7	t-1	t+6	8	+ 1
Schlüsselqualifikationen	t-2	t+3	6	t-3	t+3	7	+ 1
Management	t-3	t+2	6	t-3	t+2	6	0
Personalführung	t-3	t+2	6	t-3	t+2	6	0
ERP-Systeme	t-3	t+4	8	t-3	t+4	8	0

* Eine positive Differenz bedeutet, dass der genutzte Prüfungszeitraum der nicht beruflich qualifizierten Studierenden um die jeweilige Anzahl der Semester länger ist als der Prüfungszeitraum der beruflich qualifizierten Studierenden.

Abbildung Verteilung der Prüfungsergebnisse auf unterschiedliche Segmente der Notenskala



Erreichte Prüfungsergebnisse

ANALYSE DER PRÜFUNGSNOTEN

Zunächst erfolgte eine Betrachtung der bei den analysierten dreizehn Modulen erzielten Durchschnittsnoten. Danach schneiden die beruflich qualifizierten Studierenden in zwölf der dreizehn Module im Durchschnitt vergleichsweise besser ab als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne berufliche Qualifikation. Der Abstand umfasst dabei im Durchschnitt 0,27. In den Modulen Rechnungswesen 1 (0,42), ERP-Systeme (0,40) und Produktion/Absatz (0,35) geht er sogar deutlich darüber hinaus. Lediglich das Modul Statistik absolvieren die nicht beruflich Qualifizierten im Durchschnitt mit einer um 0,06 besseren Note.

Die Abbildung zeigt eine Verteilung der Prüfungsergebnisse über das gesamte Spektrum der Notenvergabe hinweg. Die Betrachtung wechselt hierbei von einer modulbezogenen Sichtweise auf eine Gesamtbetrachtung sämtlicher Prüfungsergebnisse aus allen dreizehn Modulen, die im Rahmen dieser Analyse eingehend untersucht wurden. Dabei

sind die Prüfungsnoten teilweise geclustert, z. B. von 1,0–1,7 im ersten Segment etc.

Demnach erzielten die beruflich qualifizierten Studierenden (dunkelblaue Linie) im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen einen beinahe um fünf Prozentpunkte höheren Anteil an Prüfungsergebnissen im ersten Segment. Auch in den nächsten beiden Segmenten liegt ihr Anteil noch oberhalb der Studierenden ohne Berufsausbildung. Für die Noten 4,0 und 5,0 kehren sich die Verhältnisse entsprechend um. Die Durchfallquote (also Note 5,0) der nicht beruflich qualifizierten Studierenden (27,54 %) liegt um 6,57 Prozentpunkte höher als bei den beruflich qualifizierten Studierenden (20,97 %).

ANALYSE DER DURCHFALLQUOTEN

Bei einer modulbezogenen Betrachtung bestätigt sich diese Tendenz zu einer geringeren Durchfallquote bei den Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung (vgl. Tab. 3). Die bereits beruflich Qualifizierten haben besonders in den Modulen Grundlagen der BWL, Rechnungswesen 1+2, Finanzierung/Investition sowie Produktion/Absatz eine mit jeweils ca. zehn Prozentpunkten niedrigere Durchfallquote. Lediglich in den Modulen Management und Statistik weist die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden eine höhere Durchfallquote auf.

Anteil beruflich qualifizierter Studierender weiter steigern

Mit Blick auf die im Rahmen dieser Untersuchung analysierten dreizehn Module können die aufgestellten Hypothesen abschließend als voll zutreffend bewertet werden. Danach absolvieren beruflich qualifizierte Studierende die untersuchten Modulprüfungen im Durchschnitt zu einem früheren Zeitpunkt und schneiden dabei mit einem besseren Prüfungsergebnis ab als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne beruflichen Hintergrund. Somit gelten die an Universitäten identifizierten Zusammenhänge zwischen vorangegangener beruflicher Ausbildung und dem Studienerfolg – wie am Beispiel der FH Bielefeld gezeigt – auch für Fachhochschulen.

Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, als im Rahmen dieser Untersuchung alle Berufsausbildungen in einer gemeinschaftlichen Betrachtung untersucht wurden, unabhängig davon, ob es sich auch wirklich um einschlägige kaufmännische Berufsausbildungen handelte und ob es sich um vergleichsweise anspruchsvolle Ausbildungen handelt oder um solche mit einem eher niedrigen Anspruchsniveau. Eine Konzentration in der Akquise zukünftiger Studienaspiranten auf Absolventinnen und Absolventen vergleichsweise anspruchsvoller Berufsausbildungen würde den Unterschied zu der Gruppe ohne Berufsausbildung c. p. tendenziell noch deutlicher machen.

Tabelle 3 Vergleich der Durchfallquoten in den unterschiedlichen Modulen

Module	Durchfallquoten von Studierenden ...		Differenz*
	mit Berufsausbildung	ohne Berufsausbildung	
	in %	in %	
Produktion/Absatz	23,44	34,05	+ 10,60
Rechnungswesen 1	29,30	39,66	+ 10,35
Finanzierung/Investition	24,46	34,39	+ 9,93
Rechnungswesen 2	21,16	31,03	+ 9,87
Grundlagen der BWL	17,10	25,43	+ 8,33
Englisch	22,48	28,74	+ 6,26
Steuerlehre 1	21,74	27,21	+ 5,47
Schlüsselqualifikationen	0,37	3,81	+ 3,44
ERP-Systeme	5,02	7,33	+ 2,31
Personalführung	6,40	8,60	+ 2,20
Mathematik	32,68	34,41	+ 1,72
Statistik	26,36	24,22	- 2,14
Management	10,64	7,72	- 2,92

* Eine positive Differenz bedeutet hier, dass die Gruppe der Studierenden ohne Berufsausbildung in einer prozentualen Betrachtung um den ausgewiesenen Wert vergleichsweise häufiger bei den entsprechenden Modulprüfungen durchgefallen sind.

An der Lehreinheit Wirtschaft der FH Bielefeld wurden aufgrund der vorgelegten Analysen die eingangs beschriebenen Überlegungen umgesetzt. In einem ersten Pilotprojekt wurden für die Ausbildung zur/-m Industriekaufrau/-mann Anrechnungsmöglichkeiten von bis zu vier Modulen (je nach Studiengang) identifiziert. Diese Ausbildung gilt als besonders anspruchsvoll und ließ einerseits das größte Anrechnungspotenzial und andererseits eine große Anzahl qualifizierter Studienaspiranten für die Hochschule vermuten. In Kooperation mit der Bezirksregierung Detmold und den Berufskollegs in der Region werden die Auszubildenden gezielt über das bestehende Angebot und die Studienmöglichkeiten an der FH Bielefeld informiert. Das führte in einem Zeitraum von vier Semestern dazu, dass der Anteil der ehemaligen Industriekaufleute unter den Erstsemestern beinahe verdoppelt werden konnte. ■

Literatur

BENNING, A.; MÜLLER, C.: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und die ökonomischen Auswirkungen auf unterschiedliche Akteursgruppen. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 60 (2008), S. 334–348

DANIEL, H.-D.: Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten. Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 65 (1996) *Ergänzungsheft* 1, S. 95–115

ERDEL, B.: Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Bericht 2–2010. Nürnberg 2010

LUCHTMEIER, H.; WINKLER, T.; HELBERGER, C.: Studienverläufe von Betriebswirten an der Technischen Universität Berlin – Eine Analyse von Prüfungsamtsdaten. Berlin 2001

Beruflich qualifiziert studieren?!

Informationen zum berufsbegleitenden Studium



Die Publikation bietet Berufstätigen mit Studienwunsch eine hochschul- und studienübergreifende Orientierungshilfe. Sie spricht in erster Linie Personen an, die noch über keine Studienerfahrung verfügen.

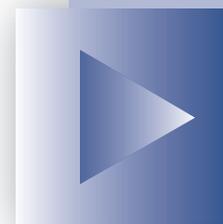
Ein berufsbegleitendes Studium hat weitreichende Auswirkungen auf Lebenssituation und Bildungsbiografie. Daher ist es sehr wichtig, sich bereits vor Studienbeginn mit verschiedenen Aspekten auseinanderzusetzen. Welche dies im Einzelfall sind, ist von der individuellen Situation abhängig. Die Handreichung bietet hierzu Anregungen; selbstverständlich ersetzt sie aber nicht die Beratung und Information seitens der Hochschulen. Zusätzlich finden sich im Anhang ein Glossar, in dem wichtige Begriffe erläutert werden, sowie hilfreiche Internetressourcen und Adressen.

ANGELA FOGOLIN: Beruflich qualifiziert studieren?! Informationen zum berufsbegleitenden Studium, BIBB 2014, 44 Seiten, ISBN 978-3-88555-971-9

Kostenlose Bestellung oder Download:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7335

Alle Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.



Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur

► In den letzten Jahren wurden in den Bundesländern neue Regelungen für das Studium ohne Abitur geschaffen. Im Beitrag werden die Folgen dieser Öffnung für die Studienberechtigung und -entscheidung von beruflich Qualifizierten unter Berücksichtigung fördernder wie hinderlicher Rahmenbedingungen skizziert. So haben die Regelungen zu einer massiven Steigerung der Studienberechtigten aus der beruflichen Bildung geführt. Doch nach wie vor nimmt nur ein Bruchteil davon ein Hochschulstudium auf. Da das Interesse an einem Studium zu wachsen scheint, sind für die geringe Studierneigung ungünstige Rahmenbedingungen verantwortlich zu machen. Solange diese nicht geändert werden, kann man nicht erwarten, dass der Anteil der beruflich Qualifizierten ohne Abitur an den Studienanfängerinnen und -anfängern merklich ansteigt.

Neue Wege an die Hochschule

Der Dritte Bildungsweg, d. h. der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur, gilt als Instrument für mehr Durchlässigkeit im Bildungswesen und als Prüfstein der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Jüngst haben die entsprechenden gesetzlichen Regelungen, befördert durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2009) in allen Bundesländern einen Schritt in Richtung Öffnung markiert. Expertinnen und Experten blicken mit gemischten Gefühlen auf diese Entwicklung: Während manche sie als begrüßenswerten Trend der zunehmenden Durchlässigkeit sehen, äußern andere die Sorge, dass beruflich Qualifizierte in großer Zahl an die Hochschulen strömen könnten (vgl. LOEBE/SEVERING 2011, S. 83 ff.; WOLTER 2010). Vor diesem Hintergrund widmet der Beitrag sich der Frage, welche Auswirkungen die jüngsten formalen Regelungen des Dritten Bildungswegs auf die Studienbeteiligung dieser Gruppe haben: Die von der KMK beschlossenen Regelungen haben zur Folge, dass es – von vielen unbemerkt – zu einem enormen Anstieg der Studienberechtigtenzahlen in Deutschland gekommen ist. Studienberechtigung ist aber nicht mit Studienentscheidung gleichzusetzen. So werden die neuen Möglichkeiten aufgrund vielfältiger Hindernisse nur wenig genutzt.

Formale Erweiterung der Studienberechtigung

In Deutschland führen drei Wege zur Hochschule: Der erste vermittelt an allgemeinen und beruflichen Schulen die Studienberechtigung; der zweite ermöglicht es Personen, die die Schule verlassen hatten, nachträglich an Abendgymnasien und Kollegs eine schulische Studienberechtigung zu erwerben. Der Dritte Bildungsweg umfasst Möglichkeiten für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Bildungsgänge, nicht in der Schule, sondern direkt an den Hochschulen die Studienberechtigung zu erlangen. Der Anteil aller Studierenden, die ihr Studium auf diese Weise aufgenommen haben, liegt seit Jahren auf niedrigem Niveau – mit einer leicht steigenden Tendenz (vgl. Tab. 1, S. 40).

Foto: © David Auserhofer



LENA ULBRICHT

Stipendiatin in der Projektgruppe bei der Präsidentin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB

Tabelle 1 Anteil beruflich Qualifizierter ohne Abitur an den Studierenden

	Wintersemester / Sommersemester									
	1992/1993	1994/1995	1996/1997	1998/1999	2000/2001	2002/2003	2004/2005	2006/2007	2008/2009	2010/2011
Alle Studierende*	1.726.029	1.731.529	1.721.495	1.680.473	1.656.460	1.759.358	1.761.331	1.775.577	1.827.013	2.011.547
Studierende über den Dritten Bildungsweg**	8.213	14.275	14.489	15.728	16.653	19.187	21.025	19.182	20.872	29.600
Anteil in %	0,5	0,8	0,8	0,9	1,0	1,1	1,2	1,1	1,1	1,5

* ohne nicht-deutsche Abschlüsse ** Beruflich Qualifizierte und Begabtenprüfungen

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011d

Die Regelungen des Dritten Bildungswegs werden von den Ländern erlassen und haben seit den 1990er-Jahren zu einer Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte geführt. Lange Zeit war dieser nur mittels einer Eignungsprüfung möglich – seit 1959 durch einen KMK-Beschluss geregelt. Im Jahr 2009 hat ein neuer Beschluss eine Welle an Regelungen in den Ländern befördert, die die Möglichkeiten deutlich erweitern: Meister/-innen und andere Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung erhalten die allgemeine Hochschulreife. Neu ist, dass sie weder auf bestimmte Studienfächer oder Fachhochschulen beschränkt werden noch ihre Studierfähigkeit in Form einer Eignungsprüfung oder eines Probestudiums unter Beweis stellen müssen. Diese Regelung haben bis heute alle Länder erlassen. Nur in Brandenburg und Sachsen erhalten Meister/-innen nicht die allgemeine, sondern die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Der KMK-Beschluss sieht auch für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Erstausbildung Studiemöglichkeiten vor: Nach drei Jahren Berufserfahrung können sie durch Bestehen einer Eignungsprüfung oder eines Probestudiums eine fachgebundene Studienberechtigung erwerben – für ein Fach, das ihrem Beruf nahe steht. Diese Regelungen gibt es mittlerweile in allen Ländern. Während die neuen Regelungen viel öffentliche Aufmerksamkeit erfahren haben, sind die Konsequenzen für die Zahl der Studienberechtigten in Deutschland bisher wenig thematisiert und nicht quantifiziert worden.

Quantitatives Potenzial an Studienberechtigten

Aus den allgemeinen und beruflichen Schulen gingen 2010 457.000 „herkömmliche“ Studienberechtigte hervor (Statistisches Bundesamt 2011a). Wie viele Personen jährlich über den Dritten Bildungsweg eine Studienberechtigung erlangen, lässt sich aus der amtlichen Statistik nicht genau ermitteln, sondern nur schätzen. Ihre Zahl setzt sich für 2010 aus zwei Gruppen zusammen:

Absolventinnen und Absolventen einer Aufstiegsfortbildung: Zieht man allein die Absolventinnen und Absolventen einer Aufstiegsfortbildung (Meister/-innen, Techniker/-

-innen, Inhaber/-innen von Fachschulabschlüssen) heran, kamen im Jahr 2010 rund 56.000 Studienberechtigte hinzu. Diese Zahl errechnet sich aus den 93.000 Absolventinnen und Absolventen des Jahres 2010 (Statistisches Bundesamt 2011b), abzüglich der 40 Prozent, die durchschnittlich bereits über eine schulische Studienberechtigung verfügen (DIHK 2001, S. 10). Der Beschluss berechtigt Inhaber/-innen weiterer Aufstiegsfortbildungsabschlüsse zum Studium, die aus der amtlichen Statistik jedoch nicht bestimmt werden können. Das gilt z. B. für Berufe im Gesundheitswesen.

Ausgebildete mit drei Jahren Erfahrung im Beruf: Ein weit größeres Potenzial von Studienberechtigten aus der beruflichen Bildung entstammt jedoch der Population mit Berufsabschluss und dreijähriger Berufserfahrung. Man muss sich vor Augen halten, dass 2006¹ rund 559.000 Personen eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und dass ein großer Teil hiernach im Beschäftigungssystem verbleibt: 55 Prozent der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen wurden 2006 von ihren Betrieben übernommen (BIBB 2011, S. 173 ff.) und nur etwa 16 Prozent wechseln den Beruf in den drei folgenden Jahren (BIBB 2011, S. 274). Die genaue Zahl der Studienberechtigten aus dieser Gruppe lässt sich aus der amtlichen Statistik jedoch nicht ermitteln.² Dennoch ist festzuhalten, dass die neuen Regelungen jährlich eine große Zahl neuer Studienberechtigter hervorbringen und mit einem Schlag ein Großteil der Facharbeiter/-innen in Deutschland eine Studienberechtigung erlangt hat. Für viele ist der Dritte Bildungsweg die einzige Möglichkeit, an einer Hochschule zu studieren: Zu Beginn einer dualen Ausbildung haben über 80 Prozent der Auszubildenden keine Hochschulzugangsberechtigung und nur 0,3 Prozent aller Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2009/2010 haben zusätzlich zur Ausbildung die Fachhochschulreife erworben (Statistisches Bundesamt 2011c). Es sollte jedoch beachtet werden, dass die Gruppe der Ausgebildeten mit Berufserfahrung bisher nur in fünf Ländern direkt studienberechtigt ist (Berlin,

1 Für das Jahr 2007 weist das Statistische Bundesamt wegen einer Umstellung der Statistik keine Zahlen aus.

2 So lässt sich nicht genau ermitteln, welcher Anteil der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen die Beschäftigung vor Ablauf der drei Jahre aufgibt und wie viele Ausgebildete in einem anderen Betrieb als ihrem Ausbildungsbetrieb Beschäftigung finden.

Tabelle 2 Anteil beruflich Qualifizierter ohne Abitur an Studienanfängerinnen und -anfängern

	Studienjahr (Sommer- und nachfolgendes Wintersemester)								
	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Alle Studienanfänger/-innen*	232.578	234.790	234.088	265.999	296.377	297.596	288.706	334.002	373.409
Studienanfänger/-innen über den Dritten Bildungsweg**	2.355	2.507	2.990	3.078	4.341	5.092	4.268	5.175	10.107
Anteil in %	1,0	1,1	1,3	1,2	1,5	1,7	1,5	1,5	2,7

* ohne nicht-deutsche Abschlüsse ** Beruflich Qualifizierte und Begabtenprüfungen

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011d

Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). In den anderen Ländern müssen sie eine Zugangsprüfung oder ein Probestudium absolvieren – im Studienjahr 2010 waren das etwa 62.000 Personen (Statistisches Bundesamt 2011d).³

Die Rahmenbedingungen halten die Studierneigung gering

Zur Beantwortung der Frage, wie groß das neue Potenzial an beruflich Qualifizierten ohne Abitur ist, die tatsächlich ein Studium aufnehmen könnten, muss man deren Studierneigung mitberücksichtigen.

GERINGE STUDIERNEIGUNG

Die Studierneigung herkömmlicher Studienberechtigter lag einer Befragung des HIS zufolge im Jahr 2010 bei 55 bis 77 Prozent und bezeichnet den Anteil derer, die fest vorhaben, ein Studium aufzunehmen und jener, die sich nicht sicher sind, aber Interesse an einem Studium hätten (vgl. LÖRZ/QUAST/WOISCH 2011, S. 27 ff.). Über beruflich Qualifizierte ohne Abitur gibt es keine umfassenden Untersuchungen; ein wenig Licht ins Dunkel haben vereinzelte Studien gebracht. Ältere Studien weisen auf eine geringe Studierneigung hin: Im Jahr 1993 äußern in einer repräsentativen Befragung der berufstätigen Bevölkerung mit mittlerem Schulabschluss im Alter von 20 bis 50 Jahren nur 27 Prozent Interesse an einem Studium (vgl. HARNEY/KEINER 1997, S. 65 f.). Aktuelle Befragungen liefern unterschiedliche Befunde: In der jüngsten Befragung des DIHK unter Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen geben knapp 80 Prozent an, eine weitere Weiterbildung anzustreben, davon aber nur 13 Prozent ein Studium (vgl. DIHK 2011, S. 26). Eine Studie der IHK München und Oberbayern, bei der eine Auswahl der besten 15 Prozent des Absolventenjahrgangs 2005/2006 befragt wurde, weist hingegen auf ein hohes Studieninteresse hin: 72 Prozent der befragten Meister/-innen und gleichwertig Qualifizierten sowie 63 Prozent der befragten Ausgebildeten mit drei Jahren Berufserfahrung äußerten sich ent-

sprechend (vgl. FUNCKE 2009). Ob das gestiegene Interesse sich auf die Studienentscheidung auswirkt, ist schwer zu bestimmen: In den letzten Jahren steigt der Anteil der beruflich Qualifizierten ohne Abitur an den Studienanfängerinnen und -anfängern, was möglicherweise eine Folge der neuen Zugangsregelungen sein könnte (vgl. Tab. 2). Dennoch steht das nach wie vor sehr geringe Niveau im Gegensatz zu den Erwartungen, die sich aus den Befragungen ergeben. Somit stellt sich die Frage, wie die geringe Inanspruchnahme der Studienmöglichkeiten zu erklären ist.

UNGÜNSTIGE RAHMENBEDINGUNGEN

Die formalen Regelungen allein scheinen die Zahlen der beruflich Qualifizierten ohne Abitur, die ein Studium aufnehmen, nur wenig beeinflussen zu können. Das liegt an Hemmnissen in verschiedenen Bereichen, auf die Studien hinweisen: Information und Beratung, Studienfinanzierung, Studienangebot und Möglichkeiten der Anrechnung (vgl. FREITAG 2009, S. 19 ff.; FUNCKE 2009; LOEBE/SEVERING 2011). So ist ein Problem, dass die Zielgruppe über die Möglichkeiten ungenügend informiert ist: Viele wissen nicht, dass es Studienberechtigungen jenseits des Abiturs gibt; andere haben Probleme, die konkreten formalen wie inhaltlichen Anforderungen zu überblicken. Besondere Schwierigkeiten entstehen daraus, dass sich die Details der Regelungen zwischen den Ländern unterscheiden und dass es in der Praxis Unterschiede zwischen Hochschulen gibt, da viele Länder die Umsetzung des Zugangsverfahrens den Hochschulen überlassen. Darüber hinaus wird die Praxis bei Ermessensspielräumen nicht transparent kommuniziert – z. B. betreffend der Frage, welche Studienfächer den Ausgebildeten eines bestimmten Berufs offenstehen.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Studienfinanzierung: Das Bafög hebt zwar die Altersgrenze von 30 Jahren für beruflich Qualifizierte ohne Abitur auf – jedoch nur unter der Bedingung, dass sie das Studium unmittelbar nach Erwerb der Studienberechtigung aufnehmen (Bafög, § 10). Dass Absolventinnen und Absolventen einer Aufstiegsfortbildung ihren Beruf sofort verlassen, um ein Studium zu beginnen, ist jedoch unwahrscheinlich. Darüber hinaus gibt es das Aufstiegsstipendium des Bundes und der Länder, das sich ausschließlich an beruflich qualifizierte Studierende richtet. Doch werden pro Semester deutsch-

³ Eigene Berechnungen: Addiert wurden: Begabtenprüfung (aHR, fgHR und FHR) sowie beruflich Qualifizierte (fgHR und FHR).

landweit nur etwa 500 Stipendien vergeben, die zudem durchschnittlich zur Hälfte an beruflich Qualifizierte mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung gehen (vgl. Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung 2011, S. 26–32). Das Problem der lückenhaften Förderlandschaft verschärft sich dadurch, dass es wenige berufsbegleitende Studienangebote gibt (vgl. MINKS u. a. 2011). Da die Zielgruppe in der Regel seit vielen Jahren berufstätig ist und das Studium z. T. mit dem Ziel der beruflichen Weiterentwicklung anstrebt, dürfte die Motivation gering sein, die Berufstätigkeit für das Studium zu unterbrechen. Darüber hinaus sind beruflich Qualifizierte in der Regel älter als herkömmliche Studienberechtigte und haben eher eine Familie, für die sie finanziell sorgen müssen und die ihre zeitliche Flexibilität einschränkt. Weitere wichtige Rahmenbedingungen sind die Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium und eine maßgeschneiderte Unterstützung durch die Hochschulen. Dass Politik und Hochschulen hier bisher noch wenig tun, muss als ein wichtiger Grund dafür gelten, dass trotz der neuen Regelungen bisher noch wenig beruflich Qualifizierte ohne Abitur ein Studium aufnehmen (vgl. LOEBE/SEVERING 2011).

Ausblick

Die neuen Regelungen für den Hochschulzugang ohne Abitur haben eine erhebliche Steigerung der Studienberechtigtenzahlen mit sich gebracht. Die Studienberechtigten aus der beruflichen Bildung finden jedoch deutlich seltener den Weg in die Hochschule als solche des Ersten und Zweiten Bildungswegs. Eine ehrliche Debatte darüber, ob mehr beruflich Qualifizierten der Weg in die Hochschulen ermöglicht werden sollte und wie das erreicht werden kann, hat bisher jedoch nicht stattgefunden. Der erste Schritt für eine akkurate Diagnose und Steuerung wäre hierbei eine Verbesserung der Datenlage.

Sicherlich ist es gesellschaftlich nicht wünschenswert, dass alle Ausgebildeten ein Studium aufnehmen, doch die gegenwärtigen Rahmenbedingungen konterkarieren die formale Öffnung der Regelungen des Dritten Bildungswegs. Auch stellt sich die Frage, wie die Politik sich in Bezug auf die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung positioniert – die aktuelle Debatte um die Einstufung beruflicher Ausbildungsabschlüsse im Deutschen Qualifikationsrahmen markiert eine andere Richtung als der KMK-Beschluss von 2009.

Ist mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen das Ziel, sollte die Gruppe der Ausbildungsabsolventinnen/-absolventen mit Berufserfahrung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken: Im Vergleich zu denjenigen, die eine Aufstiegsfortbildung absolviert haben, handelt es sich um eine deutlich größere Zielgruppe, die drei Jahre nach Ausbildungsabschluss noch relativ jung ist. Man kann ihr eine höhere Studierneigung unterstellen,

da sie seltener familiäre Verpflichtungen und bezüglich der beruflichen Position weniger zu verlieren hat, wenn sie ein Studium aufnimmt. Bisher ist der Hochschulzugang dieser Gruppe weit restriktiver geregelt als für die Absolventinnen und Absolventen der Aufstiegsfortbildung: So steht ihr durch die fachliche Bindung nur ein sehr eingeschränktes Studienangebot zur Verfügung. Wenn mehr Bundesländer dieser Gruppe einen direkten Hochschulzugang ermöglichen und sich die Rahmenbedingungen verbessern, liegt hier der Schlüssel für die quantitative Entwicklung der beruflich qualifizierten Studierenden ohne Abitur. ■

Literatur

- Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG vom 7. Dezember 2010. In: Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung. In: BGBl I Nr. 64 2010, S. 1954–1975
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2011
- DIHK (Hrsg.): Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Meckenheim 2011
- FREITAG, W.: Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH. Hannover 2009
- FUNCKE, L.: Ergebnisbericht Blitzumfrage zur neuen Hochschulzugangsberechtigung Juni 2009. IHK-Forschungsstelle Bildung. Ingolstadt 2009
- HARNEY, K.; KEINER, E.: Individualisierung als neue Form der Bildungspolitik. Eine Analyse am Beispiel des Hochschulzugangs Berufstätiger. In: MUCKE, K.; SCHWIEDRZIK, B. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 57–70
- LÖRZ, M.; QUAST, H.; WOISCH, A.: Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse: Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang. (HIS:Forum Hochschule Nr. 14/2011) Hannover 2011
- LOEBE, H.; SEVERING, E.: Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld 2011
- MINKS, K.-H.; NETZ, N. VÖLK, D.: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. (HIS:Forum Hochschule Nr. 11/2011) Hannover 2011
- KMK: Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis (Beschluss der KMK vom 22.04.1959)
- KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der KMK vom 06.03.2009)
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11 Reihe 1. Wiesbaden 2011a
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Berufliche Bildung 2010. Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden 2011b
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Berufliche Schulen Schuljahr 2010/2011. Fachserie 11 Reihe 2. Wiesbaden 2011c
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Studienanfänger nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB). Wiesbaden 2011d
- STIFTUNG BEGABTENFÖRDERUNG BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Jahresbericht 2010. Bonn 2011
- WOLTER, A.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulzugang. In: BIRKELBACH, K.; BOLDER, A.; DÜSSELDORFF, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler/Hohengehren 2010, S. 199–219

Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese

► Mit dualen Studiengängen hat sich ein Erfolg versprechendes Ausbildungsmodell an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung etabliert. Das Angebot an Hochschulen und die Nachfrage bei Betrieben und Studierenden ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Es gibt kaum noch ein größeres Unternehmen, welches keine dualen Studienplätze anbietet. Doch aus welchen Gründen engagieren sich Betriebe in dualen Studiengängen und was macht dieses Studienmodell so erfolgreich? Im November 2012 führte das BIBB eine Online-Befragung bei 280 Unternehmen durch, die sich an dualen Studiengängen an Fachhochschulen beteiligen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass duale Studiengänge attraktive Rekrutierungsinstrumente für die Betriebe darstellen, obwohl ihr qualitatives Potenzial möglicherweise noch nicht ausgeschöpft ist.

Die meisten dualen Studiengänge werden von Fachhochschulen angeboten

Die ersten dualen Studiengänge entstanden Anfang der 1970er-Jahre an den Berufsakademien in Baden-Württemberg. Sukzessive wurde das Konzept von weiteren Bundesländern und Studieneinrichtungen des tertiären Bildungsbereichs, vor allem den Fachhochschulen, übernommen (vgl. GRAF 2012, S. 50).

Die Datenbank AusbildungPlus des BIBB verzeichnet zum letzten Berichtszeitpunkt im April 2012:

- 537 duale Studiengänge an Fachhochschulen (FHs),
- 206 Studienangebote an sonstigen Hochschulen (davon 195 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg),
- 137 Studiengänge an Berufsakademien sowie
- 30 Angebote an Universitäten.

(vgl. GOESER 2013, S. 24)¹

Damit bieten FHs mit 60 Prozent die meisten dualen Studiengänge an. Allerdings relativiert sich dieses Bild bei einem Vergleich der an FHs angebotenen Studienplätze, deren Anteil sich auf lediglich 41 Prozent des Gesamtangebots von 64.093 im Jahr 2012 beläuft (vgl. GOESER 2013, S. 45). Diese Diskrepanz liegt an einer Besonderheit des dualen Studiums an FHs, wo nicht immer eigene dual konzipierte Studiengänge zur Verfügung stehen. Die dual Studierenden sind dann in den „klassischen“ Bachelorstudiengängen immatrikuliert und absolvieren die Berufsausbildung bzw. die berufspraktische Tätigkeit bspw. in einem dem Studienbeginn vorausgehenden Praxisjahr und weiteren vorlesungsfreien Zeiten.



FRANZISKA KUPFER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Digitale Medien, Fernlernen,
Bildungspersonal“ im BIBB

¹ Die Datenbasis beruht auf freiwilligen Angaben der Bildungseinrichtungen und entspricht keiner Vollerhebung der dualen Studiengänge in Deutschland.

Ausgestaltung dualer Studiengänge an Fachhochschulen aus Sicht der Betriebe

Die BIBB-Online-Befragung richtete sich an Kooperationsbetriebe dualer Studiengänge an Fachhochschulen, die in der Datenbank AusbildungPlus erfasst sind.² Nicht befragt wurden Kooperationsbetriebe dualer Studiengänge an Berufsakademien, der Dualen Hochschule Baden-Württemberg sowie den Universitäten, da sich deren Studienangebote teilweise erheblich in Aufbau, Organisation und Kooperationsstrukturen unterscheiden.

Tabelle Kooperationsbetriebe dualer Studiengänge an FHs nach Betriebsgröße

	n	%
Kleinstbetriebe (1 bis 9 Beschäftigte)	7	3 %
Kleinbetriebe (10 bis 49 Beschäftigte)	18	6 %
mittlere Unternehmen (50 bis 249 Beschäftigte)	58	21 %
Großunternehmen (250 bis 999 Beschäftigte)	83	30 %
Großunternehmen (1000 oder mehr Beschäftigte)	111	40 %
keine Angabe	3	1 %
Total	280	100 %

Unter den befragten Kooperationsbetrieben sind mehr als zwei Drittel Großunternehmen mit 250 und mehr Beschäftigten, 40 Prozent der antwortenden Unternehmen verfügen sogar über 1.000 und mehr Beschäftigte (vgl. Tab.). Obwohl bekannt ist, dass sich Großunternehmen auch in der dualen Berufsausbildung überproportional stark engagieren (vgl. BIBB 2013, Tab. A4.11.2-4), dürfte dieser Effekt bei der Beteiligung an dualen Studiengängen noch größer sein. Die Aufnahme dual Studierender erfordert nicht nur einen beträchtlichen Abstimmungs- und Ausbildungsaufwand, sondern auch eine entsprechende finanzielle Verpflichtung. Beides ist für Großbetriebe eher zu leisten. Die befragten Unternehmen bieten ihre dualen Studiengänge vor allem im Bereich der Ingenieurs- (66 %) und Wirtschaftswissenschaften (61 %) an. Knapp ein Drittel der Betriebe bildet zudem dual Studierende im Bereich Informatik (30 %) aus.

Duale Studiengänge lassen sich nach ihrem Aufbau und ihren Adressaten unterscheiden. Ausbildungs- und praxisintegrierende duale Studiengänge richten sich an Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung und dienen der beruflichen Erstausbildung (vgl. MUCKE 2003, S. 4). Fast drei Viertel der antwortenden Unternehmen bieten duale

² Wenngleich Fachhochschulen zunehmend andere Bezeichnungen wie Hochschule oder Hochschule für Angewandte Wissenschaften sowie die entsprechenden englischsprachigen Bezeichnungen führen, entsprechen sie doch weiterhin dem gleichen Hochschultypus, der Lehre und Forschung auf wissenschaftlicher Grundlage mit anwendungsorientiertem Schwerpunkt betreibt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird der Terminus Fachhochschule im vorliegenden Beitrag synonym für alle Hochschulen dieses Typs verwendet.

Design der Betriebsbefragung

Untersuchungsziele	Gewinnung aktueller Erkenntnisse zur Ausgestaltung dualer Studiengänge, speziell der Umsetzung des Teils der Berufsausbildung und/oder der Praxisphasen in den Betrieben
Grundgesamtheit	1.387 Kooperationsbetriebe dualer Studiengänge an FHs, die in der Datenbank AusbildungPlus erfasst sind
Zielpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • namentlich in der Datenbank AusbildungPlus benannte Ansprechpartner • Personen, die für das duale Studium in den Betrieben zuständig sind (Ausbildungsleiter/-in, Personalverantwortliche, etc.)
Rücklauf	280 abgeschlossene Interviews (Ausschöpfung: 20 Prozent)
Erhebungsmethode	Online-Befragung mit standardisiertem Fragebogen Dauer: circa 20–40 Minuten
Befragungszeitraum	November 2012

Studiengänge in der ausbildungsintegrierenden Form (74 %) an. Das heißt, sie verbinden das Studium mit einer zumeist verkürzten Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Absolventinnen und Absolventen legen zwei Prüfungen ab: Neben dem Bachelor erwerben sie zusätzlich einen Abschluss in einem zumeist dualen Ausbildungsberuf. Allerdings schließen nur noch zwei Drittel (66 %) der Unternehmen, die sogenannte ausbildungsintegrierende Studiengänge anbieten, mit ihren dual Studierenden einen Ausbildungsvertrag nach BBiG/HwO ab. 17 Prozent der Betriebe nutzen für den Berufsabschluss lediglich die sogenannte Externenprüfung (nach § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO); weitere 16 Prozent der befragten Unternehmen nutzen beide Möglichkeiten.

Genau die Hälfte (50 %) der befragten Unternehmen bietet praxisintegrierende duale Studiengänge an, die das Studium mit längeren Praxisphasen im Unternehmen verbinden. Knapp ein Drittel der Betriebe gaben an, zusätzlich für ihre bereits ausgebildeten Fachkräfte berufsbegleitende weiterbildende Studienmöglichkeiten anzubieten (29 %).

Unternehmen schätzen Praxisnähe dualer Studiengänge

Doch aus welchen Gründen engagieren sich Betriebe in dualen Studiengängen? Fast alle Befragten (97 %) meinten, dass die praxisnahe Ausbildung für ihren Betrieb bedeutsam sei (Antwortkategorien: trifft voll und ganz zu, trifft eher zu). 93 Prozent der Unternehmen gaben an, dass mit dualen Studiengängen die besten Nachwuchskräfte gewonnen werden können (vgl. Abb. 1). Damit einher geht die Aussage, dass duale Studiengänge für Jugendliche attraktiver sind als die klassische Berufsausbildung im dualen System (76 %). Weitere Gründe für die Beteiligung an dualen Studiengängen sind die Verbesserung des Betriebsimages (69 %) sowie der Ausbau der Kooperationsbeziehungen mit den FHs (65 %). Als eher oder überhaupt nicht

zutreffend bewertet die Mehrzahl der Betriebe (67%) die Möglichkeit zur Einflussnahme auf die Studieninhalte. Dies widerlegt ein häufig geäußertes Vorurteil, wonach die übermäßige Beeinflussung der hochschulischen Lerninhalte durch Unternehmen befürchtet wird.

Neben den genannten Gründen, die für eine Beteiligung an dualen Studiengängen sprechen, sollten jedoch auch genügend qualifizierte Bewerber/-innen zur Verfügung stehen. Diese müssen nicht selten umfangreiche Auswahlprozesse in den Betrieben durchlaufen. Die befragten Unternehmen berichteten von durchschnittlich 33 Bewerbungen pro dualen Studienplatz (der Median liegt bei 20 Interessenten). Dabei verfügen die Großunternehmen über die höchsten Bewerberzahlen. Zudem sind Studienplätze in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften begehrter als beispielsweise in der Informatik.

Kompetenzvorsprung bei dualen Studienabsolventen

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, erwarten Unternehmen von dual Studierenden einen Qualifikationsvorteil. Die große Mehrheit der Unternehmen (91%) bemerkt solche Unterschiede.

Doch worin unterscheiden sich dual Studierende von Absolventinnen und Absolventen „klassischer“ Studiengänge hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten? Eine überwältigende Mehrheit der befragten Betriebe (93%) antwortete, dass Absolventinnen und Absolventen eines dualen Studiengangs über ein ausgeprägteres berufspraktisches Wissen als die eines „klassischen“ Studiengangs verfügen (vgl. Abb. 2). Mit Blick auf das theoretische Fachwissen verhält es sich umgekehrt: Hier schneiden im Urteil der Betriebe die Absolventinnen und Absolventen klassischer Studiengänge besser ab als jene eines dualen Studiums. Allerdings sind die wahrgenommenen Unterschiede nicht ganz so deutlich wie beim berufspraktischen Wissen. Immerhin 44 Prozent der Betriebe geben an, beim theoretischen Fachwissen keinen Unterschied zwischen den Absolventengruppen feststellen zu können. Während diese Einschätzungen offensichtlich dem jeweiligen Profil des dualen bzw. „klassischen“ Studiums geschuldet sind, lassen sich beobachtete Differenzen im Bereich der Sozialkompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale nicht allein mit dem jeweils absolvierten Studium erklären. So meint beispielsweise über die Hälfte der Betriebe, dass duale Studienabsolventinnen und -absolventen belastbarer seien und eine höhere Leistungsbereitschaft aufweisen als die klassisch Studierenden. Im Bereich der Sozialkompetenz sehen 37 Prozent der Unternehmen Fachkräfte mit dualen Studienabschluss im Vorteil, knapp die Hälfte der Befragten konnte hier allerdings keine Unterschiede zwischen den Absolventengruppen feststellen.

Abbildung 1 Gründe der Unternehmen für eine Beteiligung an dualen Studiengängen (in %)

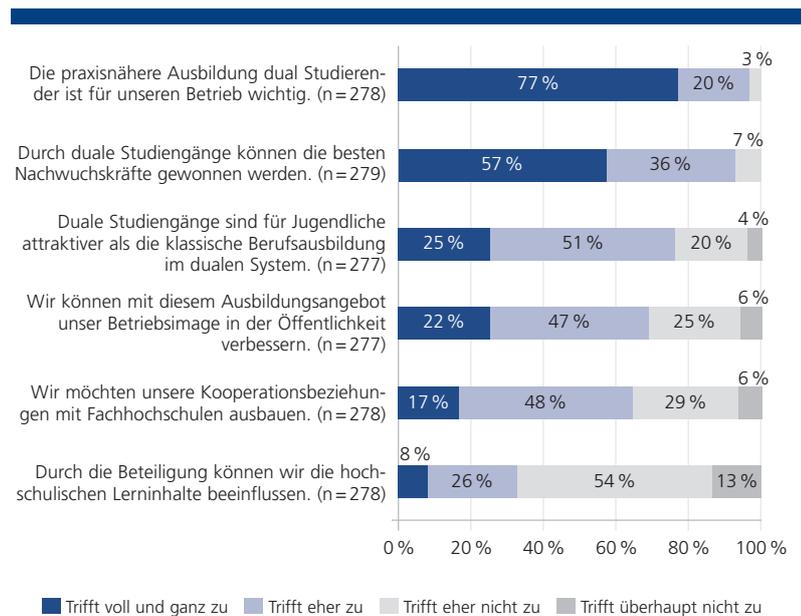
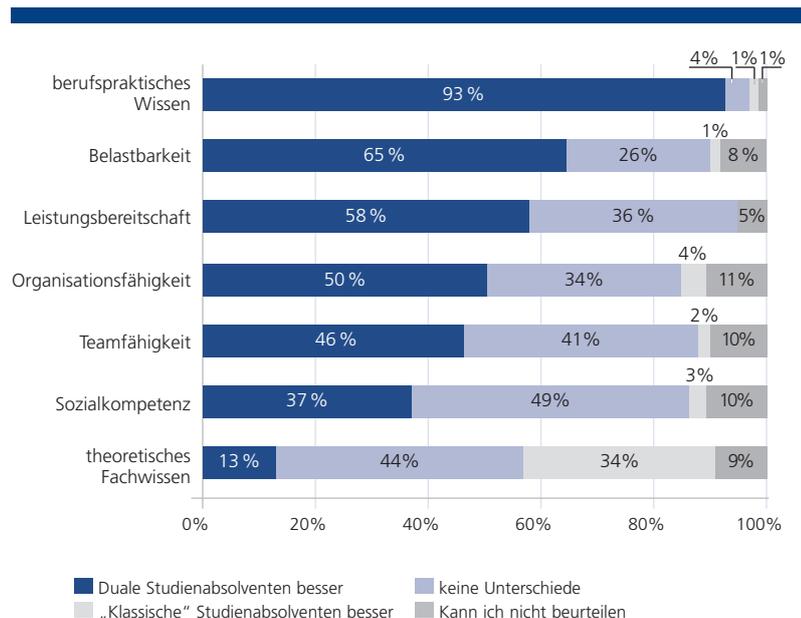


Abbildung 2 Kompetenzen und Fähigkeiten von Absolventinnen/Absolventen dualer oder „klassischer“ Studiengänge im Urteil der Unternehmen (n = 248)



Geringe Abbruch- und hohe Übernahmequoten

Duale Studiengänge gelten nicht zuletzt deshalb als Erfolgsmodell, weil sie zumeist recht geringe Abbruchquoten aufweisen (vgl. BERTHOLD u. a. 2009, S. 44). Die befragten Unternehmen bestätigten diese Tendenz und gaben eine durchschnittliche Abbruchquote von 6,9 Prozent an (der Median liegt bei 5%).

Gründe dafür sind nach Aussagen der Betriebe (Mehrfachnennungen möglich):

- eine falsche Berufswahl (64 %),
- zu hohe Studienanforderungen (55 %),
- persönliche Gründe der Studierenden (48 %) wie bspw. Krankheit oder Wegzug,
- zu hohe Arbeitsbelastung (45 %),
- mangelnde Motivation der Studierenden (23 %) und Konflikte im Betrieb (6 %).

Ein ähnlich positives Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Übernahmequoten der dualen Studienabsolventen durch die Betriebe. 61 Prozent der befragten Unternehmen gaben an, alle Absolventen nach Studienende zu übernehmen. Durchschnittlich werden 89 Prozent der erfolgreich Studierenden nach einem dualen Studienabschluss in ein Arbeitsverhältnis übernommen. Gründe, die für die Betriebe schon einmal gegen eine Übernahme gesprochen haben, sind (Mehrfachnennungen möglich):

- mangelnde Sozialkompetenz (55 %),
- eine mangelhafte Arbeitsleistung (55 %),
- Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation des Betriebs (52 %),
- schlechte hochschulische Leistungen der Absolventen (52 %),
- keine passende Stelle vorhanden (26 %) oder
- der Studienabsolvent wünschte von sich aus keine Übernahme (15 %).

Die hohen Übernahmequoten sind auch in Verbindung mit eingeschränkten Möglichkeiten der Studierenden zu sehen, nach Studienabschluss den Betrieb zu wechseln. Immer häufiger enthalten die Verträge der dual Studierenden sogenannte Bindungsklauseln, die sie verpflichten, nach Studienende noch eine gewisse Zeit im Unternehmen zu verbleiben (häufig 2–3 Jahre). Von den befragten Betrieben nutzen 45 Prozent solche Bindungsklauseln, die zumeist mit Rückzahlungsforderungen im Falle des Nichteinhaltens verbunden sind.

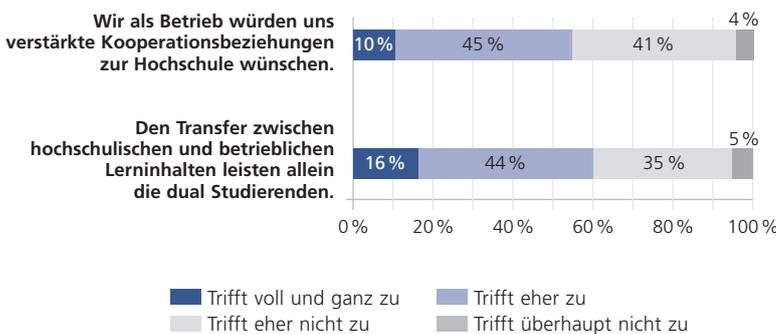
Integration und Transfer der Lerninhalte – Aufgabe der dual Studierenden?

Für die Betriebe ist es attraktiv, ihren Führungs- und Fachkräftenachwuchs in dualen Studiengängen auszubilden. Auch der dargestellte Kompetenzvorsprung dualer Studienabsolventinnen und -absolventen sowie die geringen Abbruch- und hohen Übernahmequoten rechtfertigen, duale Studiengänge als Erfolgsmodell zu bezeichnen. Doch worin liegen die Ursachen für diesen Erfolg? Naheliegender wäre das Erfolgsrezept im besonderen Aufbau solcher Studienangebote zu vermuten, die zwei, sich gegenseitig fördernde Lernorte miteinander verzahnen. Doch sind die meisten dualen Studienangebote vom Anspruch, inhaltlich oder curricular ein Ganzes zu bilden, weit entfernt. Häufig gibt es klar abgegrenzte Zuständigkeiten: Die Hochschule ist für die Vermittlung des hochschulischen Wissens zuständig und die Betriebe für die Vermittlung der beruflichen und betrieblichen Kompetenzen und Fertigkeiten (KUPFER u. a. 2012, S. 17). So stimmten auch in der vorliegenden Befragung 91 Prozent der Unternehmen der Aussage zu, dass der Betrieb allein für die Berufsausbildung oder die berufspraktische Tätigkeit der Studierenden verantwortlich wäre (Antwortkategorien: trifft voll und ganz zu; trifft eher zu). Die umgekehrte Aussage, dass die Hochschulen allein für die hochschulischen Lerninhalte zuständig seien, bejahten insgesamt 79 Prozent der befragten Betriebe. Beide Lernorte agieren größtenteils autonom und haben über organisatorische Fragen hinaus wenig Kontakt und Austausch. Die Befragung zeigt jedoch auch, dass sich die Betriebe eine stärkere Kooperation mit den Hochschulen wünschen. 55 Prozent der Unternehmen bestätigten diese Aussage (vgl. Abb. 3). Durch eine intensivere Kooperation – auch im inhaltlichen Bereich – könnten das Verständnis der beiden Lernorte füreinander gefördert und die Qualität von Lehre und Praxis erhöht werden.

Bislang leisten den Transfer zwischen den Lernorten vor allem die Studierenden als „integrative Instanz in diesen Studiengängen“ (HOLTKAMP 1996, S. 12). Auch diese These wurde von der Mehrheit der befragten Betriebe (60 %) bestätigt. Damit lastet ein Großteil der Verantwortung für den Erfolg dualer Studienmodelle auf den Schultern der Studierenden.

Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass 97 Prozent der befragten Betriebe auf eine „sorgsame Auswahl der zukünftigen dual Studierenden“ Wert legen und dies als zentrales Qualitätssicherungsinstrument nennen. Dabei führen die Unternehmen aufwendige Auswahlverfahren (zumeist mehrtägige Assessment-Center) durch, um die geeignetsten Bewerber/-innen einzustellen. Diese Bestenauslese ist dabei kein zufälliges Element, sondern selbst „ein Teil des Konzepts dualer Studiengänge“ (HOLTKAMP 1996, S. 13).

Abbildung 3 Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschule (n = 274)



Klasse statt Masse – ein Weg zur Förderung von Qualität und Attraktivität dualer Studiengänge

Duale Studiengänge punkten durch ihre Praxisnähe und sind vor allem für Großbetriebe ein wichtiges Instrument zur Fachkräfterekrutierung. Ihr positives Image und ihr Erfolg beruhen nicht zuletzt auf einer durch die Unternehmen praktizierten Bestenauslese. Leistungsfähige Jugendliche sind eine zentraler Garant für das Erfolgsmodell. Vor diesem Hintergrund erscheinen den Bemühungen, das duale Studienangebot erheblich auszubauen, Grenzen gesetzt. Etliche Betriebe haben bereits Probleme, geeignete Bewerber/-innen für ihre anspruchsvollen dualen Studienprogramme zu finden. Zudem streben die meisten Unternehmen gar keinen weiteren Ausbau ihres Engagements in dualen Studiengängen an. Denn trotz der genannten Vorzüge plant derzeit nur gut ein Drittel (35 %) der befragten Betriebe, in den nächsten fünf Jahren mehr dual Studierende aufzunehmen. Über die Hälfte (52 %) der Unternehmen möchte das Angebot an dualen Studienplätzen auf dem jetzigen Niveau weiterführen.

Sollen duale Studiengänge zukünftig auch andere Zielgruppen als die leistungsstärksten und motiviertesten Abiturienten ansprechen, darf die Verantwortung für Verknüpfung und Transfer hochschulischer und betrieblicher Lerninhalte nicht allein auf den Schultern der Studierenden lasten. Stattdessen müssten Berufsausbildung und/oder berufspraktische Phasen bereits auf curricularer Ebene mit den hochschulischen Lerninhalten besser verknüpft werden.

Da ausbildungsintegrierende duale Studiengänge bislang vor allem eine Domäne der Fachhochschulen sind, könnten die FHs dies als Alleinstellungsmerkmal nutzen und ihr entsprechendes Angebot zunächst vor allem qualitativ ausbauen. Dabei bietet es sich an, verstärkt mit den Institutionen der beruflichen Bildung wie den entsprechenden Kammern, zusammenzuarbeiten. Im Rahmen solcher Kooperationen könnten hochwertige integrierte Studienmodelle entwickelt und damit das Potenzial der Verzahnung von beruflicher Ausbildung und hochschulischem Studium besser ausgeschöpft werden. Zudem würde der Praxisferne hochschulischer Bildungsgänge entgegengewirkt, aber auch die berufliche Bildung könnte durch einen verbesserten Transfer neuer Technologien in die Unternehmen profitieren. Dabei sollte die Berufsausbildung im Rahmen eines regulären Ausbildungsvertrags absolviert werden, um die Anerkennung und Wertschätzung des beruflichen Qualifikationsteils dualer Studiengänge deutlich zu machen und die Vorteile eines durch gesetzliche Vorgaben geregelten Ausbildungsverhältnisses zu nutzen.

Sowohl die berufliche als auch die hochschulische Bildung würden von diesem verstärkten Zusammenrücken und

Ausbildung Plus

Das Portal für mehr Qualifikation

Der bundesweite Überblick über duale Studiengänge und Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation.

Die AusbildungPlus Datenbank

- › über 900 duale Studiengänge
- › über 2.200 Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikationen

www.ausbildungplus.de
www.facebook.com/ausbildungplus

GEFÖRDERT VOM

 Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bundesinstitut für Berufsbildung **BIBB**

- › Forschen
- › Beraten
- › Zukunft gestalten

wechselseitigen Anerkennen der erbrachten Lernleistungen profitieren. Letztendlich könnten damit auch die dual Studierenden entlastet und duale Studiengänge für eine breitere Zielgruppe zugänglich gemacht werden. ■

Literatur

- BERTHOLD, C. u. a.: *Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel.* Gütersloh 2009
- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn 2012 – URL: <http://datenreport.bibb.de> (Stand: 12.06.2013)
- GOESER, J. u. a.: *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2012.* Bonn 2013 – URL: www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2012.pdf (Stand: 12.06.2013)
- GRAF, L.: *Wachstum in der Nische. Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung.* In: *WZB Mitteilungen Heft 138* (2012), S. 49–52
- HOLTkamp, R.: *Duale Studienangebote der Fachhochschulen.* Hannover 1996
- KUPFER, F. u. a.: *Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Zwischenbericht.* Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_33302.pdf (Stand: 12.06.2013)
- MUCKE, K.: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen.* Bielefeld 2003

Das BWP-Schnupperabo

Jetzt 3 Ausgaben testen und nur 2 bezahlen

Mit der BWP können Sie den Austausch zwischen Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik regelmäßig und aktuell verfolgen.

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt.

Die Zeitschrift enthält Nachrichten, Hinweise auf Veröffentlichungen und Veranstaltungen und dokumentiert Beschlüsse und Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses.

Mit umfangreichem Online-Archiv unter www.bwp-zeitschrift.de



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
6 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 39,70
zzgl. € 17,60 Versandkosten*
ISSN 0341-4515

Ja, ich bestelle die nächsten drei aufeinander folgenden Hefte der zweimonatlich erscheinenden Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Im Bezug der Zeitschrift inbegriffen ist der Zugang zum Online-Archiv für den betreffenden Zeitraum. Hierfür bezahle ich einmalig € 13,23 zzgl. € 5,87 Versandkosten*.

Das Schnupper-Abo kann ich bis zum Erhalt des 3. Hefts jederzeit formlos kündigen. Sollten Sie nichts von mir hören, so möchte ich die *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* weiterbeziehen zum Bezugspreis von jährlich € 39,70 zzgl. € 17,60 Versandkosten*.

* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D). Stand der Preise: 1.1.2014. Handelsregistergericht Stuttgart, HRB 11455

Firma/Institution

Name, Vorname

Straße/Postfach

PLZ, Ort

E-Mail

Kunden-Nr. (falls vorhanden)

Datum, Unterschrift

Direkt per Fax bestellen:

Franz Steiner Verlag
Postfach 10 10 61
70009 Stuttgart

Telefax: 0711 2582 - 390

Oder ganz einfach online unter
www.steiner-verlag.de/bwp



www.steiner-verlag.de
Postfach 10 10 61 • 70009 Stuttgart
Telefon 0711 2582 -387 | Telefax 0711 2582 -390

