

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung:

Hintergründe kennen

Initiative „Chance Ausbildung –
jeder wird gebraucht!“

aktualisierte Version von Januar 2015

Autoren:

Prof. Dr. Dieter Euler (Universität St. Gallen)

Prof. Dr. Eckart Severing (Forschungsinstitut

Betriebliche Bildung (f-bb))

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Ausgangspunkte	4
2.1	Die Trennung von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland	4
2.2	Aktuelle Entwicklungen	4
2.2.1	Bildungswahlverhalten: Die Erhöhung der Studierquote	5
2.2.2	Demografie: Einfluss auf die Bildungssektoren	6
2.2.3	Hochschulen: „Verberuflichung“ der Studiengänge	8
2.2.4	Beschäftigungssystem: Qualifikationsanforderungen im Wandel	10
2.3	Folgerungen im Bildungssystem	12
2.3.1	Diffusion an den Rändern von Hochschulbildung und beruflicher Bildung.....	13
2.3.2	Entwicklung hybrider Bildungsgänge: Duales Studium.....	14
2.3.3	Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte	15
2.3.4	Studienabbrecher: Durchlässigkeit in die Berufsbildung.....	18
2.3.5	Akademische Weiterbildung für beruflich Qualifizierte.....	19
2.4	Internationale Referenzpunkte für die Gestaltung des Hochschulzugangs.....	19
3	Fokussierung zentraler Herausforderungen	24
4	Erste Antworten und offene Fragen.....	26
4.1	„Bestehende Formen der Durchlässigkeit optimieren“	26
4.2	„Akademisierung bremsen“	28
4.3	„Akademisierung gestalten“	30
5	Fazit	31
	Literaturverzeichnis.....	32

1 Einleitung

Das deutsche Bildungssystem weist seit jeher eine starke Segmentierung in schulische, berufliche und akademische Bereiche auf. Insbesondere zwischen Berufsbildung und Studium besteht traditionell eine markante Trennung. Das Nebeneinander dieser beiden Bildungssektoren manifestiert sich u. a. in divergenten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen.

Seit Jahrzehnten diene die proklamatorische Formel von der „Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildung“ der Legitimation dieser Separierung (vgl. Teichler, 2014, 63f.). Auf den Prüfstand kommt das Verhältnis dieser Bildungssektoren erst, seit durch die deutliche Zunahme von Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung (2000: 37,2 %; 2013: 53,5 %) und die dynamisch wachsende Studierquote die Zugänge zur Berufsbildung und Hochschulbildung unverkennbar in eine neue Relation geraten sind (AGBB 2014). Für die Berufsausbildung könnte diese Entwicklung bedeuten, Schulabsolventen im oberen Leistungsbereich nicht mehr wie bisher für eine Ausbildung gewinnen zu können.

Neben diesen offensichtlichen Veränderungen im Bildungsverhalten der Jugendlichen haben veränderte Kompetenzanforderungen an die Arbeitskräfte einen wesentlichen Einfluss auf die Zukunft der Berufsausbildung. Der Bedeutungszuwachs von kognitiv-theoretischen Anforderungen in vielen Berufsfeldern begünstigt Formen des Kompetenzerwerbs, die eher in Schulen bzw. Hochschulen vorzufinden sind. Langfristig könnte diese Entwicklung den Status der beruflichen Bildung in Deutschland untergraben.

Parallel zu den Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem sowie im individuellen Bildungswahlverhalten haben sich markante Veränderungen im Hochschulsystem vollzogen. So ist eine vertikale Differenzierung mit der Herausbildung unterschiedlicher Hochschultypen feststellbar. Während sich einerseits als Folge der sogenannten Exzellenzinitiative Hochschulen verstärkt über eine Intensivierung der Forschung zu profilieren suchen, führte andererseits u. a. die Gründung zahlreicher privater Hochschulen zur Entwicklung eines Hochschultypus, der sich über die Gestaltung beruflich-handlungsorientierter Studiengänge etablieren möchte. Mit diesen Studiengängen entstehen Bildungsangebote, die sich curricular und zeitlich nicht immer deutlich von anspruchsvollen Ausbildungsberufen unterscheiden, jedoch den aus der Sicht vieler Schulabsolventen vergleichsweise attraktiveren Bachelorabschluss verleihen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Papier die folgenden Ziele:

- Kontexte: Zunächst wird herausgearbeitet, vor welchem Hintergrund Fragen der Durchlässigkeit bzw. Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aktuell diskutiert werden.
- Analyse: Eine solche Kontextausleuchtung erlaubt eine Identifizierung zentraler Herausforderungen, eine Beurteilung bestehender Antworten sowie eine Konkretisierung und Begründung weiterführender Fragen.
- Gestaltung: Es werden gängige Antworten auf die neuen Herausforderungen skizziert und beurteilt. Schließlich werden weiterführende Fragen formuliert, die zu einer Neupositionierung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung beitragen sollen.

2 Ausgangspunkte

2.1 Die Trennung von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland

Bis in die 1970er-Jahre war eine frühe und klare Aufgliederung der Bildungswege das zentrale bildungspolitische Diktum. Nach vier Schuljahren fiel die Entscheidung über den Zugang zu höheren Schulen. Das Abitur führte in der Regel auf die Universität. Andere Schulwege dagegen eröffneten den Zugang zur beruflich-betrieblichen Bildung. Erst mit den Warnungen vor einer bevorstehenden „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) wurde das Bildungssystem offener und flexibler: Zur Erschließung von „Begabungsreserven“ entstanden neue Bildungswege zum Erwerb des Abiturs („2. Bildungsweg“). Zudem wurden weitere Formen der Hochschulzugangsberechtigung eingerichtet, so die „fachgebundene“ Hochschulreife. Mit der Einführung von Fachhochschulen wurde die Fachhochschulreife etabliert, die nach dem Abschluss der „mittleren Reife“ den Zugang zu einem Studium über neuartige Fachoberschulen oder analoge Schulformen ermöglichte. Die Zahl der Schulabsolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung nahm zu, und da seit Anfang der 2000er Jahre konstant ca. 80 bis 85 Prozent der Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung sowie 60 Prozent der Absolventen mit einer Fachhochschulreife ein Studium aufnahmen, wuchs die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich an (AGBB 2014, 124, 296).

An der Separierung von akademischer und beruflicher Bildung in unterschiedlichen Institutionen änderte dies nichts (zur Abgrenzung der Typen vgl. Spöttl 2012, 137; Dietzen 2010, 102). Zwar wurden eng reglementierte Zugangswege zur akademischen Bildung für Schulabsolventen ohne das klassische Abitur eröffnet, Brücken zwischen der beruflichen Bildung auf der einen Seite und der hochschulischen Bildung auf der anderen Seite blieben jedoch die Ausnahme. Es war den Lernenden an der Hochschule bzw. in der beruflichen Bildung nur schwer möglich, mit der Anrechnung von Lernleistungen zwischen diesen Bildungssektoren zu wechseln.

Diese in Deutschland stark ausgeprägte Dichotomie zwischen akademischer und beruflicher Bildung wurde u. a. mit divergenten Anforderungen des Beschäftigungssystems begründet. Dabei wurde u. a. argumentiert, dass zur Bewältigung der Anforderungen an „Wissensarbeit“ theoretisch-systematisches Wissen benötigt würde, wie es durch die Hochschulen vermittelt wird. Für die Facharbeit wiederum sei man auf handlungsorientiertes Wissen und auf Fertigkeiten angewiesen, wie sie die berufliche Bildung vor allem in der Form der „Dualen Ausbildung“ bereitstellt.

2.2 Aktuelle Entwicklungen

Seit einigen Jahren nimmt die Fachöffentlichkeit nicht mehr ein Nebeneinander, sondern einen Wettbewerb akademischer und beruflich-betrieblicher Bildungsgänge in Deutschland wahr (Krone, Mill 2012; Dietzen 2010, 103; Drexel 2012, 47f; Dobischat, Fischel, Rosendahl 2008; Baethge, Solga, Wieck 2007; Dietrich, Severing 2007, 8). Es entwickelte sich eine „schleichende systemische Konkurrenz“ (Schütte 2013, 43), die auf lange Sicht zu einer

Marginalisierung der beruflichen Bildung führen könnte. Dafür werden mehrere Ursachen angeführt:

- 1) eine durch das Bildungswahlverhalten bedingte höhere Studierquote in Verbindung mit aus demografischen Gründen zurückgehenden Zugängen in die tertiären Bildungssegmente,
- 2) die durch die Hochschulreformen der vergangenen Jahre eingeleitete Verberuflichung vieler Studiengänge und schließlich
- 3) die Veränderungen der kognitiven Anforderungen im Beschäftigungssystem.

2.2.1 Bildungswahlverhalten: Die Erhöhung der Studierquote

Das Bildungswahlverhalten der Jugendlichen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule hat sich deutlich zugunsten eines Studiums und zulasten einer Berufsausbildung verschoben. In den 1960er Jahren waren unter 10 Prozent einer Alterskohorte *Studienbeginner*, 1995 mehr als ein Viertel und 2012 mehr als die Hälfte (Destatis 2011; AGBB 2014; Teichler 2014, 22). Die Quote der Studienberechtigten stieg 2012 bundesweit auf 53,5 Prozent (AGBB 2014, Tab. F2-1A), in Hamburg passierte sie bereits die 60-Prozent-Marke (vgl. Wissenschaftsrat 2014, 107) [Details zur Messung des Akademisierungstrends: vgl. Alesi, Teichler 2013; Teichler 2014, 22ff.]. Von der Quote der Studienberechtigten zu unterscheiden ist die der Studienanfänger (2012: 54,6%) und der Studienabsolventen (2012: 30,9) (Dräger & Ziegele 2014, 7).

Diese Entwicklung ist im Verhältnis zur stagnierenden beruflichen Bildung zu sehen: Während die Zahl der Neuzugänge in das duale System zwischen 2000 und 2013 um ca. 15 Prozent abnahm, stieg die Zahl der Studienanfänger zwischen 2000 und 2011 um 64 Prozent und übertraf in 2011 die Marke von 500.000 (vgl. AGBB 2006, 80; AGBB 2014, 99). Damit erreichte sie erstmals die Zahl der Ausbildungsanfänger im Dualen System. In 2012 befanden sich knapp 1,5 Mio. Jugendliche in einer dualen Berufsausbildung, zugleich waren mehr als 2,4 Mio. Studierende an einer Hochschule eingeschrieben (vgl. Wissenschaftsrat 2014, 106).

Der Attraktivitätsvorsprung des Studiums gegenüber der Berufsausbildung hat unterschiedliche Gründe. Unter Kriterien der Verdienst- und Entwicklungsmöglichkeiten, der Arbeitsbedingungen und der beruflichen Sicherheit ist die Präferenz für ein Studium eindeutig. „Bei allen geprüften Indikatoren (Einkommen, berufliche Position, Ausbildungsadäquanz der Berufstätigkeit) bleiben die Effekte einer Berufsausbildung hinter denen eines Hoch- oder Fachhochschulstudiums deutlich zurück“ (Baethge et al. 2014, 50 sowie 23ff.)¹. Mit diesen Daten lässt sich allerdings nicht belegen, inwieweit der Rückgang der Neuzugänge in das duale System (alleine) auf ein verändertes Bildungswahlverhalten der Schulabsolventen zurückgeführt werden kann. Ebenso wenig lässt sich kausal bestimmen, welche Rolle hier die seit langem abnehmende Ausbildungsbetriebsquote spielt (2012/13 bei 21,3 %; vgl. BIBB 2014, 9; Vorjahr: 21,7 %, vgl. BIBB 2013, 213; 2007/08

¹ Das CHE veröffentlichte auf der Grundlage von Auswertungen des IAB Zahlen, nach denen der Lebensverdienst von Hochschulabsolventen mit 2,3 Mio. Euro ca. eine Mio. Euro höher liegt als das Verdienst von Erwerbstätigen mit beruflichem Abschluss (Dräger & Ziegele 2014, 9). Dabei ist zu beachten, dass die Betrachtung von Durchschnittswerten einen weiten Überschneidungsbereich verdeckt. So verdient fast ein Viertel der Akademiker beim Berufseinstieg weniger als ein durchschnittlicher Absolvent einer Berufsausbildung (Bispinck et al. 2012).

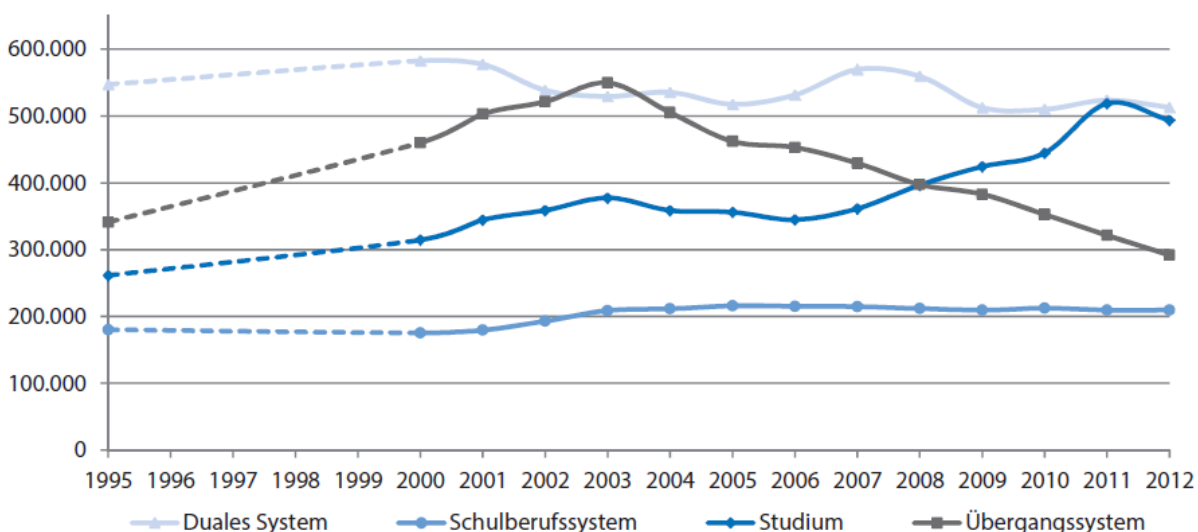
bei 23,5 %; vgl. BIBB 2008, 67). Bieten Betriebe weniger Ausbildungsstellen an, weil die (guten) Bewerber fehlen, oder orientieren sich die (guten) Schulabsolventen verstärkt auf ein Studium, weil die attraktiven Ausbildungsstellen fehlen?

Die Studierquote hat sich in den vergangenen Dekaden in fast allen OECD-Staaten deutlich erhöht. Deutschland wird bei dieser Entwicklung von manchen Bildungsexperten (z. B. OECD 2011) als Nachzügler betrachtet. Dabei bleibt aber außer Acht, dass die im OECD-Vergleich geringe Studierquote in Deutschland im Kontext der Berufsbildung zu interpretieren ist, die für die Mehrzahl der OECD-Staaten unbekannt ist: Die beruflich-betriebliche Bildung ist in Deutschland gesetzlich verankert und durch die kooperative Regulierung durch die Sozialparteien eng an den Arbeitsmarkt gebunden. Ihre Abschlüsse unterliegen einer nationalen Standardisierung. Das Berufsbildungssystem weist seine Absolventen beruflichen Tätigkeiten zu, die in anderen OECD-Staaten akademische Abschlüsse voraussetzen (Bosch 2012, 22; Alesi, Teichler 2013). Die relativ niedrigen Studierquoten hängen insofern in Deutschland – und in einigen weiteren europäischen Ländern, so auch in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz – damit zusammen, dass der berufliche Ausbildungssektor hier zum Teil auf qualitativ sehr anspruchsvolle Berufstätigkeiten vorbereitet, für die in anderen OECD-Ländern Bachelor-Abschlüsse überwiegen. Beispielsweise finden sich Berufsbilder wie der Mechatroniker oder die Finanzdienstleistungsberufe in anderen Ländern in Kompetenzprofilen auf der Bachelorstufe eines Studiums wieder.

2.2.2 Demografie: Einfluss auf die Bildungssektoren

Die zunehmende Zahl an Hochschulzugangsberechtigten und Studienanfängern korrespondiert mit einer demografisch bedingten Schrumpfung der Alterskohorte, die potenziell eine Berufsausbildung aufnehmen könnte (vgl. AGBB, 2012, 16). Bis zur Jahrhundertwende ging die Zunahme der Studierenden noch nicht zulasten der beruflichen Bildung. Vielmehr wuchs der Anteil der im weiteren Sinne beruflich Qualifizierten von 29 Prozent im Jahr 1965 auf mehr als 70 Prozent im Jahr 2000 (Geißler 2011, 339; zu den beruflich Qualifizierten wurden in 2000 auch die Absolventen der Fachhochschulen gezählt).

Neuzugänge zu den Sektoren vollqualifizierender beruflicher Bildung



Anmerkungen: Werte zwischen 1995 und 2000 wurden interpoliert. Die Ergebnisse für 2011 und 2012 sind vorläufig.
Quelle: AGBB 2012, AGBB 2010, Berechnungen von Baethge et al. 2014

Die Erhöhung der Zahl der Studierenden führt in Verbindung mit den Rückgängen der Alterskohorten zu einer Abnahme der Schulabsolventen, die traditionell in eine berufliche Ausbildung einmünden. Zwar verringert sich die Gesamtbevölkerung in Deutschland in den Jahren bis 2020 nur wenig von 81,7 Mio. auf 79,9 Mio., also auf 97,7 Prozent. Der Rückgang bei den 20- bis 29-jährigen ist aber deutlich stärker: Von 9,9 Mio. geht die Bevölkerungszahl in dieser Altersgruppe auf 8,5 Mio., also auf 86,4 Prozent, zurück. Die Alterskohorte, aus der der überwiegende Teil derer stammt, die in eine duale Ausbildung oder in ein Studium einmünden, also der Jahrgangsdurchschnitt der 18- bis unter 20-jährigen, verkleinert sich von heute 926.000 auf nur noch 743.000 im Jahr 2020 – auf also nur noch 80,3 Prozent mit starken regionalen Unterschieden. Insgesamt verweisen diese Daten – alle aus der 12. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung – auf den Tatbestand einer demografischen Verknappung, die in den Jahrgängen, die in eine berufsnahe Ausbildung eintreten, besonders stark ausgeprägt ist.

Der demografische Rückgang betrifft insofern die Bildungsbereiche ganz unterschiedlich. Im akademischen Bereich gleicht die Erhöhung der Studierquoten demografische Effekte mehr als aus: Zwischen 2010 und 2030 steht einem Abgang von 3,2 Mio. Erwerbstätigen voraussichtlich ein Zugang von 4,9 Mio. Hochschulabsolventen gegenüber. Auf der mittleren Qualifikationsebene hingegen, die von der beruflich-betrieblichen Ausbildung versorgt wird, stehen im selben Zeitraum einem Abgang von 11,5 Mio. Erwerbstätigen Neuzugänge von nur 7 Mio. Fachkräften gegenüber (Baethge et al. 2014, 1; Helmrich et al. 2012, 4) – vorausgesetzt, dass das Übergangsverhalten in diesem Zeitraum gleich bleibt. Die Zahl der Akademiker wird nach dieser Vorausberechnung bis 2030 ceteris paribus um fast ein Viertel steigen und die der beruflich Ausgebildeten um fast ein Fünftel zurückgehen (a.a.O., 4). Das liegt auch daran, dass der Zustrom von Studienberechtigten zur Berufsausbildung unterproportional zum Anstieg der Zahl der Studienberechtigten verläuft (Baethge et al. 2014, 4).

Dabei besteht das Problem für den beruflich-betrieblichen Bildungstypus nicht nur in einer absehbaren Verschiebung der Quantitäten: Die duale Ausbildung ist auf die Aufnahme leistungsschwächerer Schulabgänger nur unzureichend vorbereitet. In den Jahren hoher Ausbildungsstellennachfrage bei einem geringen betrieblichen Ausbildungsangebot haben sich sowohl die betrieblichen Auswahlkriterien als auch die in Ausbildungsordnungen geronnenen Anforderungen von Berufen so erhöht, dass sie mit dem bisherigen Ausbildungsaufwand bei leistungsschwächeren Ausbildungsaspiranten in Betrieben und Berufsschulen nicht zu bewältigen sein werden (Bertelsmann Stiftung 2009). Daher droht auch eine Fortsetzung des bereits zu beobachtenden Rückgangs der Zahl der ausbildenden Unternehmen: Es lässt sich nicht absehen, inwieweit Betriebe verstärkt junge Menschen mit schwächeren Schulleistungen ausbilden werden oder auf eigene Ausbildung verzichten (DIHK 2013) – die betriebliche Ausbildungsbeteiligung sank 2013 mit 21,3 Prozent auf den tiefsten Stand seit 1999 (BIBB 2014, 9).

Diese Entwicklung führt dazu, dass – anders als noch vor wenigen Jahren von einer Reihe von Studien prognostiziert – die Engpässe im Arbeitsmarkt mit Bezug auf die Jahre 2030 und folgende weniger auf der akademischen als auf der beruflichen Qualifikationsebene erwartet werden (Maier 2014; Helmrich et al. 2012). Die PROGNOSE AG hat ihre Studie „Arbeitslandschaft 2030“ in der Neufassung „Arbeitslandschaft 2035“ in diesem Punkt akzentuiert und sieht 2035 mit 2,2 Mio. fast die Hälfte der ungedeckten

Arbeitskräftenachfrage auf der mittleren, d. h. beruflichen Qualifikationsstufe, auf der es nicht nur zu einem relativen, sondern absoluten Rückgang des Arbeitskräfteangebots kommen soll (Prognos 2012, 50).

2.2.3 Hochschulen: „Verberuflichung“ der Studiengänge

Neben den Veränderungen im Bildungswahlverhalten der Schulabsolventen und den dadurch verstärkten Erosionstendenzen im Ausbildungssektor haben sich im Hochschulbereich einige Veränderungen vollzogen, die ebenfalls für das Verständnis und Einschätzung der Entwicklungen bedeutsam sein können.²

Innerhalb der insgesamt ca. 400 Hochschulen in Deutschland ist in den vergangenen beiden Dekaden eine zunehmende vertikale Differenzierung feststellbar. In den Universitäten werden als Folge der Exzellenzinitiative sogenannte ‚Eliteuniversitäten‘ von ‚normalen‘ Universitäten abgegrenzt. Daneben stehen private Universitäten, die teilweise den Anspruch einer Spitzenuniversität verfolgen (z. B. ESMT – European School of Management and Technology, WHU – Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz-Vallendar, Bucerius Law School). Auf der Ebene der Fachhochschulen vollziehen sich parallel Konvergenz- und Differenzierungsbemühungen. Eine Konvergenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten zeigt sich beispielsweise in den Bemühungen bestimmter Fachhochschulen, das Promotionsrecht zu erhalten bzw. sich verstärkt im Forschungsbereich zu profilieren. Differenzierungen sind erkennbar, wenn beispielsweise staatliche, zunehmend aber auch private Fachhochschulen in einem regionalen Umfeld in eng definierten Nischenmärkten, vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen, spezialisierte Studiengänge anbieten. Einige der privaten Hochschulen operieren auch überregional, so beispielsweise die mit über 20.000 Studierenden größte Hochschule FOM (Hochschule für Ökonomie und Management). Die Ausdifferenzierung der Hochschulprofile trägt wesentlich dazu bei, dass sich hinter der Fassade der Bologna-Struktur sehr unterschiedliche Studiengänge entwickeln. Die Vielfalt der insgesamt ca. 9.350 Bachelor- sowie ca. 7.350 Master-Studiengänge (vgl. AGBB 2014, Tab. F1-5 web) in Deutschland lässt sich über zwei Koordinaten auf vier Grundtypen verdichten:

² Die Ausführungen in diesem Abschnitt basieren auf Euler 2014.

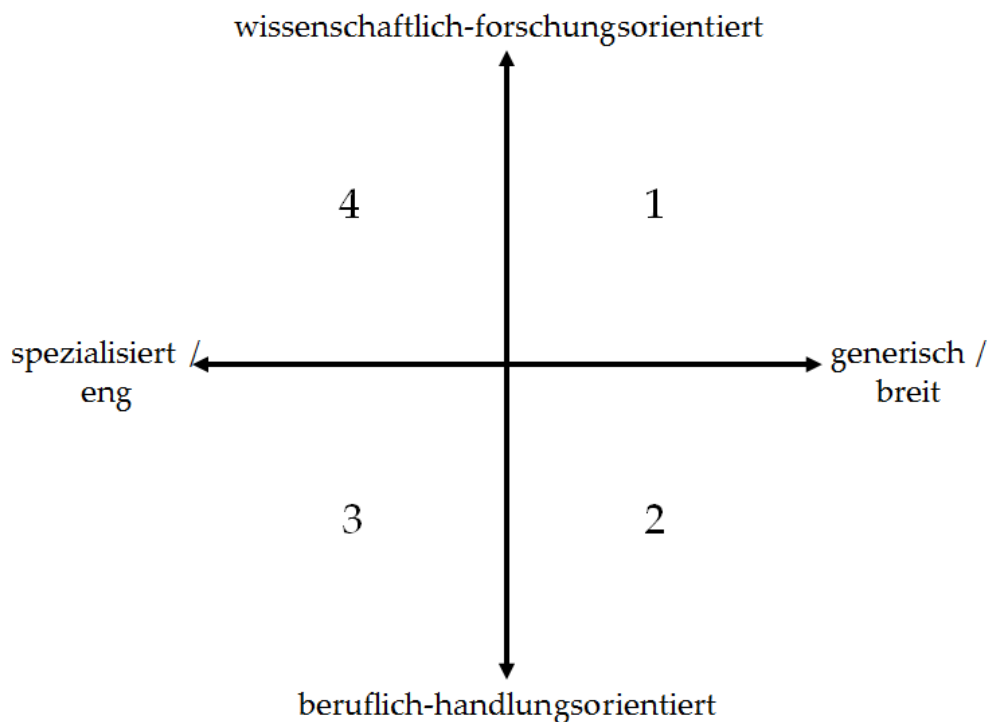


Abbildung: Typologisierung von Studiengängen an Hochschulen

So entstehen insbesondere auf der Bachelor-Ebene zum einen breit und generisch angelegte Studiengänge, zum anderen aber auch solche, die auf ein eng definiertes, spezialisiertes Berufsfeld ausgerichtet sind. Ferner richtet sich ein Teil der Studiengänge auf die Herausbildung eines wissenschaftlich-forschungsorientierten Profils, das bereits auf der Bachelor-Ebene der Forschungspropädeutik einen hohen Stellenwert einräumt und den Transfer auf berufliche Praxisfelder trotz des durch die Bologna-Reform geforderten Postulats der „Beschäftigungsfähigkeit“ nachordnet. Demgegenüber stehen Studiengänge mit einem beruflich-handlungsorientierten Profil, in denen berufspraktische Reflexionen und Erprobungen sowie induktive Theoriebildung einen hohen Stellenwert besitzen und in denen der Praxistransfer explizit unterstützt wird.

Die Ausdifferenzierungen im Hochschulbereich führen in grober Betrachtung dazu, dass sich innerhalb der Hochschulen mit den wissenschaftlich-forschungsorientierten sowie beruflich-handlungsorientierten Studiengängen zwei unterschiedliche Grundtypen herausbilden. Letztere können in der Konsequenz zu fließenden Übergängen zwischen der beruflichen Bildung und den in hohem Maße beruflich ausgerichteten Studiengängen an (zumeist Fach-)Hochschulen führen (vgl. zur Illustration das Länderbeispiel zu Dänemark in Kap. 2.4).

Somit wird insbesondere in den anwendungsnahen Bildungsbereichen eine Konvergenz erkennbar, die pointiert in die Formel: „Akademisierung der Berufsbildung – Verberuflichung der akademischen Bildung“ gefasst werden könnte. Dabei drängen beispielsweise Fachschulen aus der Aufstiegsfortbildung, teilweise auch Organisationen aus der betrieblichen Bildung (z. B. „corporate universities“) in den Hochschulbereich, während Fachhochschulen und teilweise Universitäten Marktangebote in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und in Konkurrenz zu den Institutionen der beruflichen Weiterbildung treten (Dunkel, Le Mouillour 2013, 160f.). In anderen europäischen Ländern

sind diese Konvergenztendenzen teilweise noch deutlicher erkennbar, etwa wenn Universitäten berufliche Weiterbildungsangebote mit teilweise etablierten Abschlüssen (z. B. Executive MBA) oder sogar – wie in Norwegen – eine berufliche Promotion („Vocational PhD“) anbieten (Dunkel, Le Mouillour 2013, 153). In Deutschland sind Hybridinstitutionen wie die Berufsakademie oder die Duale Hochschule Baden-Württemberg entstanden. In Ländern wie beispielsweise Dänemark („academies of professional higher education“) oder England („further education colleges“) bestehen ähnlich ausgerichtete Institutionen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Weiterbildung bereits länger.

2.2.4 Beschäftigungssystem: Qualifikationsanforderungen im Wandel

Als eine Stärke der dualen Berufsausbildung wird zumeist angeführt, dass die in der Ausbildung entwickelten Kompetenzprofile in hohem Maße den Anforderungen einer modernen Arbeitsorganisation bzw. einer mittleren Fachkräfteebene entsprechen. Vereinzelt wird prognostiziert, dass sie daher im Kern auch in Zukunft einem Allokationswettbewerb mit dem akademischen Sektor kaum ausgesetzt sein werde (Bosch 2012, 24f. und 31; Hippach-Schneider, Weigel 2013; Kuda, Heimann 2010). Gegen diese Vermutung spricht, dass die betriebliche Arbeitsteilung und -organisation ihrerseits einem starken Wandel unterliegt: In der überwiegenden Zahl der Berufe erhöhen sich die kognitiven Anforderungen (AGBB 2010, 163; CEDEFOP 2010). In Deutschland betrifft dies vorwiegend die traditionell mit Akademikern besetzten Positionen (Tiemann 2013; Vester 2011; Baethge et al. 2007; Teichler 1991). Aber auch die Facharbeit und selbst einfache Tätigkeiten am unteren Rand der Facharbeit sind mit einer Verschiebung hin zu komplexeren kognitiven Anforderungen konfrontiert (Drexel 2012, 38; Zeller et al. 2004, 56).

Diese Entwicklung bildet den Ausgangspunkt der Debatte über die Frage, ob das deutsche Modell einer stark ausgeprägten beruflich-betrieblichen Ausbildung und einer im internationalen Vergleich geringen Akademisierung auf Dauer Bestand haben kann. Wenn die besondere Stärke der dualen Ausbildung in der Vermittlung von handlungsorientiertem Wissen und im Erfahrungslernen liegt und dessen Bedeutung gegenüber der Vermittlung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen zurückgeht, der sich die Hochschulen widmen (Baethge et al. 2007; Baethge, Baethge-Kinsky 1998), dann würden Verschiebungen der Arbeitsorganisation zulasten der betrieblichen Ausbildung gehen (vgl. die von Drexel 2012 entworfenen Szenarien). Dies kann bis zur Verdrängung von beruflich durch akademisch qualifizierte Erwerbstätige in wissensintensiven Berufen führen (Tiemann 2013).

Zudem nimmt der Anteil der sekundären wissensintensiven Dienstleistungstätigkeiten ungebrochen zulasten der industriellen Tätigkeiten zu (AGBB 2010, 22 und 163). Die duale Ausbildung beruht auf den Traditionen der industriellen und handwerklichen Facharbeit. Im Sektor der qualifizierten Dienstleistungen ist sie deutlich weniger verankert als es akademische und berufsfachschulische Ausbildungen sind (Schütte 2013; Tiemann 2013). Für viele Berufsverbände in diesem Sektor, namentlich für die der Pflege- und Gesundheitsberufe, nimmt die Akademisierung sogar eine zentrale Rolle bei der Aufwertung ihrer Tätigkeiten ein.

Empirische Daten zur Substitution beruflich Qualifizierter durch Bachelor-Absolventen in den Unternehmen liegen noch kaum vor, da erst in diesen Jahren große Absolventenzahlen

auf den Arbeitsmarkt gelangen und sich voraussichtlich allein dadurch das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen verändern wird. Interviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen, die Anhaltspunkte für die künftige Entwicklung liefern sollen, sind bisher stets mit dem Mangel behaftet, dass die Befragten die Kompetenzen der Absolventen berufsorientierter Studiengänge noch nicht zuverlässig einschätzen können. Es wird aber zunehmend deutlich, dass größere Unternehmen komplexe Fachtätigkeiten nicht beruflich Qualifizierten vorbehalten, sondern die Einsetzbarkeit von Bachelor-Absolventen prüfen und dass sich berufliche Karrieren weniger an den ursprünglichen Bildungsgängen als an der beruflichen Leistung in den ersten Berufsjahren entscheiden (Hippach-Schneider, Weigel 2013; Dietzen, Höver, Wünsche 2013).

Insgesamt scheint seitens der Unternehmen die Einschätzung zu bestehen, dass die beruflichen Tätigkeitsbereiche wachsen, auf die im Prinzip sowohl eine beruflich-betriebliche Ausbildung als auch ein Studium vorbereitet. Auch durch die arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Deregulierungen der vergangenen Jahre verliert sich die Schärfe der Zuordnungen von Qualifizierungswegen und beruflichen Tätigkeiten. Damit besteht immer mehr Spielraum, gewohnte Zuordnungen zu durchbrechen. Darauf reagieren Unternehmen unterschiedlich je nach Größenordnung: Es wird berichtet, dass einige größere Unternehmen bei komplexen Fachtätigkeiten bereits die Einsetzbarkeit von Bachelor-Absolventinnen und Absolventen prüfen (vgl. Hippach-Schneider, Weigel 2013). Die Allokationsfunktion der beruflichen bzw. akademischen Qualifizierung mag sich also verringern, und die Auswahl von Bewerbern könnte stärker mit Blick auf nicht-zertifizierte Kompetenzen erfolgen.

Das akademische bzw. das berufliche Bildungssystem vermögen daher umgekehrt ihre Absolventen nicht mehr so zu kanalisieren wie in der Vergangenheit: Hochschulabsolventen auf Positionen für Akademiker, die beruflich Qualifizierten nur in Ausnahmefällen zugänglich waren, und Absolventen einer dualen Berufsausbildung auf Facharbeitsmärkten, die wiederum nicht formal Qualifizierten verschlossen blieben. Solche gewohnten Zuordnungen werden durch mehrere Entwicklungen durchbrochen:

- Zyklische Krisen der Arbeitsmärkte mit Überangeboten von qualifizierten Arbeitskräften führen zur Verdrängung beruflicher Qualifikationen durch akademische Qualifikationen. Ein – bisher nur in wenigen Regionen und Branchen auftretender – Mangel an akademischen Fachkräften trägt umgekehrt zur Besetzung dieser Positionen mit beruflich Ausgebildeten bei.
- Der qualifikationsoffenerere tertiäre Sektor der Volkswirtschaft (Dienstleistungssektor) nimmt auf Kosten des sekundären Sektors (Produktion) mit seiner starken Fixierung auf eine beruflich-betriebliche Ausbildung zu.

Insbesondere in Zeiten, in denen aus demografischen und konjunkturellen Gründen in einigen Regionen und Berufen ein Mangel an Fachkräften droht, relativiert sich die Allokationsfunktion des Bildungssystems. Zwar nutzen Arbeitgeber die Zertifikate der Bildungsinstitutionen zur Orientierung bei ihren Stellenbesetzungen, aber sie erweisen sich als flexibel, wenn ihr Bedarf dem quantitativen und qualitativen Angebot der Sektoren des Bildungssystems nicht entspricht. Das eigentliche Kriterium einer Stellenbesetzung sind schließlich die prospektiven Kompetenzen von Bewerbern, die deren berufliche Handlungsfähigkeit sicherstellen. Zumindest für die private Wirtschaft gilt: Absolvierte

Bildungsgänge und Prüfungszeugnisse sind dafür nur zwei Indikatoren unter vielen anderen.

Der Arbeitsmarkt ist in der Folge dieser Entwicklungen keineswegs so deutlich gegliedert wie das berufsnahe Bildungssystem. Hochschule und Berufsbildung bedienen nicht (mehr) exklusive Teilarbeitsmärkte, sondern stehen in weiten Überschneidungsbereichen des Arbeitsmarkts der Sache nach im Wettbewerb zueinander. Wettbewerb besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die personalwirtschaftlichen Strategien von Arbeitgebern. Diese verfügen mit der Verberuflichung vieler Studiengänge auch auf der Ebene der Fachkräfterekrutierung über Alternativen zur beruflich-betrieblichen Ausbildung: Für Unternehmen kann die frühe Bindung von Bachelor-Studierenden – über Praktika auch während des Studiums – und von Teilnehmern dualer Studiengänge Alternativen zur klassischen dualen Ausbildung in vielen kaufmännischen und einigen anspruchsvolleren technischen Berufen darstellen (Weber 2007). Eine im Vergleich zur eigenen Ausbildung geringere Kostenbelastung bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen steht gegen erhöhten Aufwand der betrieblichen Sozialisierung. Durch die Autonomie der Hochschulen ist die Regulierungsdichte bei der Schaffung von regional relevanten bzw. unternehmensbezogenen Studiengängen im Vergleich zu denjenigen der dualen Ausbildung gering. Dadurch wird auch die Standardisierung von Berufsabschlüssen unterlaufen, die das System der geregelten Berufe bisher gesichert hat. Große Unternehmen können berufsorientierte Studiengänge in Kooperation mit Hochschulen leichter auf ihren spezifischen Bedarf zuschneiden als geregelte Berufe. Sie stellen der Entlastung durch Standardisierung Vorteile einer anforderungsnahen und flexiblen Curriculumentwicklung außerhalb der beschwerlichen Wege der Ordnungsarbeit im Berufssystem gegenüber. Die Ausbildungsdauer selbst ist ohnehin vergleichbar (6 Semester Regelstudienzeit und etwa 8 Semester tatsächliche durchschnittliche Studienzeit beim Bachelor vs. 3,5 Jahre Ausbildung in der Mehrzahl der Berufe).

2.3 Folgerungen im Bildungssystem

Der wachsende Überschneidungsbereich zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung und die Konsequenzen der zunehmenden Studierquote für die berufliche Bildung waren lange Jahre kein relevantes Thema der Bildungspolitik. Das mag daran gelegen haben, dass im vergangenen Jahrzehnt diese Problemlage von der „Ausbildungsstellenkrise“, dem drastischen Mangel an betrieblichen Ausbildungsstellenangeboten, überdeckt worden war.

Erst das markante Datum einer höheren Zahl von Studien- gegenüber Ausbildungsanfängern hat die Problemwahrnehmung geschärft. Mit den Worten des „Nationalen Bildungsberichts 2014“:

„Erstmalig verzeichnen die duale Ausbildung und der Hochschulbereich eine gleich große Zahl an Anfängerinnen und Anfänger, das Verhältnis dieser beiden Ausbildungsbereiche zueinander bedarf einer Neubestimmung ... Wie marktmäßige sowie korporatistische (duale Ausbildung) und politische Steuerung (Hochschule) zu gemeinsamen Konzepten kommen sollen, ist im Augenblick schwer ersichtlich – bleibt aber erforderlich“ (AGBB 2014, 5f., 12).

Auch wenn zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in vielen Punkten Konvergenzen identifiziert werden können, so bleiben die institutionellen Barrieren bestehen. Eine integrierte Reformstrategie, die sowohl die berufliche wie die akademische Bildung erfasst und ihr Verhältnis systematisch regelt, ist in Deutschland nicht in Sicht. Zu den Kernthemen der Reformdiskussion der Berufsbildung zählen die Kompetenzorientierung der Berufsbilder und der Prüfungen, die Verbesserung der Flexibilität der dualen Ausbildung durch Berufsgruppen und Ausbildungsbausteine und die Verringerung von Abbruchquoten. Sie ist in keiner Weise mit einer Reformdiskussion zu den Bachelor-Studiengängen an den Hochschulen verknüpft, die sich analog um den Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung, der Ausgestaltung von modularen Studiengängen und der Verringerung von Studienabbruchquoten dreht.

Auch wenn in der Bildungspolitik Abschottungen zwischen hochschulpolitischen und berufsbildungspolitischen Zuständigkeiten nur langsam überwunden werden, verschwimmen Grenzziehungen in der Praxis der Hochschulbildung und der Berufsbildung in mehrfacher Hinsicht:

- Es ist eine *Diffusion zwischen dem unteren Rand der Hochschulbildung und dem oberen Rand der beruflichen Bildung* festzustellen.
- Mit hohen Zuwachsraten entwickeln sich *hybride Bildungsgänge zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung*, allen voran das duale Studium in mehreren Varianten.
- Die *Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte* ist nicht mehr nur eine Forderung der Akteure der Berufsbildung, sondern eine bildungspolitische Vorgabe, die in einigen Bundesländern mit Nachdruck verfolgt wird.
- Die Durchlässigkeit in der umgekehrten Richtung: für *Studienabbrecher* in die berufliche Aus- und Fortbildung, ist zu einem aktuellen Thema geworden.
- Viele Hochschulen erweitern ihre Angebote *akademischer Weiterbildung für beruflich Qualifizierte*.

2.3.1 Diffusion an den Rändern von Hochschulbildung und beruflicher Bildung

Wie oben ausgeführt, hat sich im Zuge einer vertikalen Differenzierung innerhalb des Hochschulbereichs mit beruflich-handlungsorientierten Studiengängen ein Überschneidungsbereich zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung herauskristallisiert. Daraus resultiert, dass sich die Eindeutigkeit der curricularen Scheidung zwischen beruflich orientierten Studiengängen – vor allem bei Fachhochschulen und privaten Hochschulen – auf der einen Seite und Berufsausbildungen, die auf kognitiv anspruchsvolle und komplexe Berufstätigkeiten vorbereiten, auf der anderen Seite verliert.

In der *Berufsbildung* ist – insbesondere bei den sekundären Dienstleistungen, aber auch bei anspruchsvollen gewerblich-technischen Ausbildungsgängen – eine Verschiebung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten zu beobachten. Die Verdrängung von Haupt- und Realschulabsolventen durch Abiturienten in vielen dieser Berufsausbildungen, die in den Jahren der „Ausbildungsstellenkrise“ stattgefunden hat, hat es den ausbildenden Unternehmen ermöglicht, ohne zusätzlichen Personalaufwand oder verlängerte Ausbildungszeiten erhöhten kognitiven Anforderungen der Tätigkeiten zu genügen.

In der *akademischen Bildung* entwickeln sich nicht nur einzelne beruflich orientierte Studiengänge, sondern auch quasi *berufliche Hochschulen* mit Schwerpunktsetzungen insgesamt auf beruflich-handlungsorientierte Studiengängen. Diese verstehen es, gezielt auf die Voraussetzungen von beruflich Qualifizierten einzugehen, beispielsweise durch die verstärkte Einbeziehung von Praxiserfahrungen oder durch eine bessere Abstimmung von Arbeits- und Studienzeiten. Diese Veränderungen im Hochschulbereich führen die Berufsbildung näher an die Hochschulen und fördern die Konvergenz zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

Die Angebote der Hochschulen stoßen auf eine zunehmende Nachfrage: Unmittelbare *arbeitsmarktorientierte und berufsqualifizierende Bachelor-Studiengänge* mit hohen Praxisanteilen und einer klaren beruflichen Fokussierung stellen für viele Jugendliche und Arbeitgeber eine Alternative zur dualen Berufsausbildung dar. Sie werden von den Hochschulen teilweise in unmittelbarer Kooperation mit potenziellen Arbeitgebern ihrer Absolventen gestaltet. Damit tragen sie zur regionalen Attraktivität der Hochschulen bei und entlasten die Unternehmen von eigenen Ausbildungskosten. So versorgen Hochschulen mit berufsorientierten Bachelorstudiengängen auch ein Segment, das bisher Berufsfachschulen, beruflichen Fort- und Weiterbildungen und anspruchsvollen dualen Ausbildungsgängen vorbehalten war.

2.3.2 Entwicklung hybrider Bildungsgänge: Duales Studium

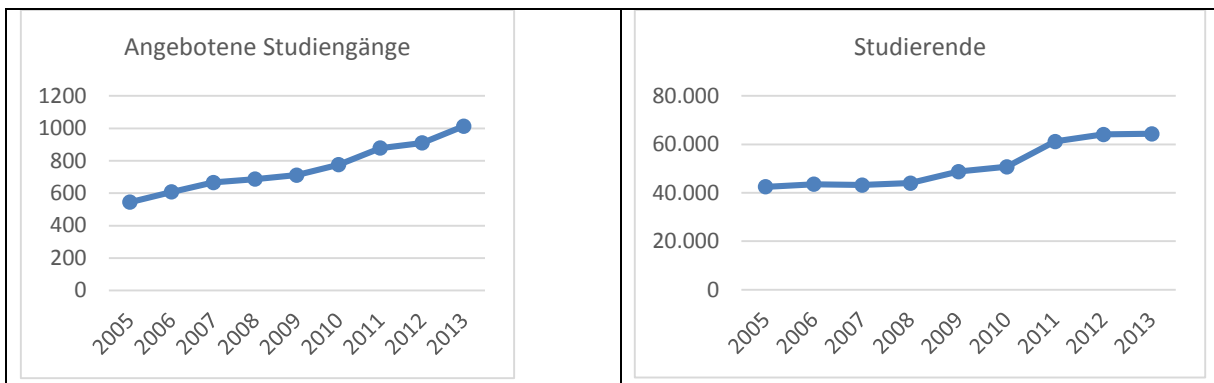
„*Duale Studiengänge*“, bei denen akademische und berufliche Ausbildung in einem Bildungsgang kombiniert werden, haben sich in großer Typenvielfalt und mit weiter Qualitätsspreizung etabliert: Bei *ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen* werden zugleich ein beruflicher und ein akademischer Abschluss in einem Bildungsgang erworben. *Praxisintegrierende duale Studiengänge* hingegen führen nicht zu einem Doppelabschluss, sondern nur zu einem akademischen Grad, unterscheiden sich aber von regulären Studiengängen durch eine erheblich stärkere Gewichtung von Praxisphasen im Lernort Betrieb. Die Lernortkooperation von Hochschule und Betrieb kann dabei in unterschiedlicher Art und Weise – curricular oder nur organisatorisch – und in unterschiedlicher Intensität ausgeprägt sein.

Auf der akademischen Seite wird in einem dualen Studium in der Regel ein Bachelor einer Fachhochschule erworben (Minks 2011, 23); allerdings nimmt die Nachfrage der Absolventen nach einem anschließenden Master-Studiengang zu (Wissenschaftsrat 2013, 14 und 33). Eine Klassifizierung der Studienformate des dualen Studiums hat zuletzt der Wissenschaftsrat (2013, 9 und 23) vorgelegt.³

Das duale Studium stellt in der Regel keine Brücke von beruflich bereits Qualifizierten zu akademischen Abschlüssen dar. Bei der Mehrzahl der Studienbeginner handelt es sich um leistungsstärkere Abiturienten (Wissenschaftsrat 2013, 13 und 15), in der Mehrzahl jung (50 % < 21 Jahre, nur 12 % > 23 Jahre), männlich und mit deutscher Staatsangehörigkeit (Krone, Mill 2012, 5).

³ Dort aufgenommene hybride Formate der Weiterbildung werden in Abschnitt **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** behandelt.

Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden bzw. Studiengänge stellen duale Studiengänge mit 6 Prozent der Studiengänge und 3,3 Prozent der Studierenden immer noch ein Randphänomen dar (Wissenschaftsrat 2013, 6; BIBB 2014, 259). Die Zuwachszahlen sind jedoch beachtlich: Die Zahl der vom Bundesinstitut für Berufsbildung erfassten dualen Studiengänge nahm von 2009 bis 2011 um 20 Prozent zu, die Zahl der angebotenen Studienplätze von 2010 bis 2011 sogar um 21 Prozent (BIBB 2012, 249):



Quelle: BIBB 2014, 261.

Derzeit werden mehr als 1000 duale Studiengänge angeboten, die Hälfte davon ausbildungsintegriert (Wissenschaftsrat 2013, 43; BIBB 2014, 259) – bei aktuell höheren Zuwachsraten der praxisintegrierenden Formate (Wissenschaftsrat 2013, 10). Befragungsergebnisse sowohl bei Anbietern wie Nachfragern deuten auf eine weitere Expansion hin: Im Schnitt kommen 50 Bewerber auf einen dualen Studienplatz, bei Großunternehmen sogar bis zu 1.000 (Busse 2008, 7). Über 50 Prozent der 2011 vom BIBB befragten Unternehmen (N=1.102) erwarten einen zunehmenden oder stark zunehmenden Bedarf an dualen Studienangeboten (Goeser, Isenmann 2012, 18) und ein Viertel der Unternehmen plant selbst, in Zukunft entsprechende Angebote zu machen (Heidenreich 2012, 3). Diese dualen Studiengänge sind nicht bildungssystematisch verankert; sie werden in der Regel individuell zwischen Unternehmen (Quote: 46 Prozent aller dualen Studiengänge [Goeser, Isenmann 2012, 21]) oder Branchenverbänden auf der einen Seite und Hochschulinstitutionen auf der anderen Seite ausgehandelt und können daher flexibel an jeweils aktuelle Anforderungen der Unternehmen angepasst werden (Severing 2009, 62). Der berufsschulische Teil der Ausbildung wird dabei meist durch die Hochschule ersetzt.

Einen besonderen Rang als Anbieter dualer Studiengänge in Deutschland nimmt die „Duale Hochschule Baden-Württemberg“ ein, an der etwa ein Viertel aller dual Studierenden eingeschrieben sind. Die Duale Hochschule Baden-Württemberg ist aus den in Baden-Württemberg in den 1970er Jahren eingerichteten staatlichen Berufsakademien entstanden. Vergleichbare Einrichtungen gibt es inzwischen in Sachsen und Thüringen (Wissenschaftsrat 2013, 16); in anderen Bundesländern liegt ein vergleichbarer Grad an Systematisierung hybrider Formate bisher nicht vor.

2.3.3 Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte

Bildungssysteme lassen sich im internationalen Vergleich u. a. danach unterscheiden, wie ausgeprägt die Abgrenzungen zwischen ihren Teilbereichen sind und wie die Mobilität der Lernenden zwischen diesen Teilbereichen eingeschränkt oder gefördert wird. Ein segmentiertes und stark selektives Bildungssystem wie das deutsche ruft stets die

Forderung nach „Durchlässigkeit“ der Übergänge hervor. Als Begründung wird zum einen die Ausschöpfung von Begabungsreserven für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung, zum anderen die Chance zur individuellen Korrektur von eingeschlagenen Bildungswegen oder zur Realisierung von Entwicklungsoptionen angeführt.

Durchlässigkeit kann dabei in zweierlei Hinsicht gefasst werden: zum einen in Bezug auf die *Zulassung* zu Bildungsgängen: Kann sich etwa ein Absolvent einer beruflichen Ausbildung ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an einer Hochschule einschreiben? Zum anderen in Bezug auf die *Anrechnung* von in vorgehenden Bildungsgängen oder vorhergehender Berufspraxis erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen: Kann etwa der Absolvent einer dualen kaufmännischen Ausbildung Kenntnisse in Rechnungswesen oder Informatik in einem Betriebswirtschaftslehre-Studium anrechnen lassen und so die Dauer des Studiums verkürzen?

Der weit überwiegende Teil der Studienangebote der Hochschulen ist auf „traditionelle“ Studierende hin ausgerichtet, das heißt, auf Vollzeitstudierende im Präsenzstudium, die nach der allgemeinbildenden Schule in die Hochschulen einmünden (Hanft, Knust 2007). Die schnelle Erhöhung der Zahl der traditionell Studierenden stellt die Hochschulen ohnehin vor schwer zu bewältigende finanzielle und organisatorische Herausforderungen. Daher werden die Zulassung oder gar besondere Angebote für beruflich Qualifizierte an vielen Hochschulen nur als periphere Aufgabe wahrgenommen. Erste Signale, die darauf hindeuten, dass sich in den kommenden Jahren eine breitere Öffnung vollziehen könnte, sind in der Hochschulpolitik des Bundes (vgl. Programme wie ANKOM und „Offene Hochschule“) und der meisten Bundesländer – mit einer Pionierrolle des Landes Niedersachsen – ebenso zu erkennen wie in der verstärkten Befassung der wissenschaftspolitischen Institutionen (vgl. Wissenschaftsrat 2014), Verbände und Gremien der Hochschulen.

Beruflich qualifizierte Studierende sind ein Sonderfall der „nicht-traditionellen“ Studierenden⁴. Sie sind wiederum zu differenzieren in solche, die im Schulsystem eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, und solche, die über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

Für Schulabsolventen *mit* einer Hochschulzugangsberechtigung, die entweder konsekutiv oder parallel eine Berufsausbildung mit einem Studium verbinden bzw. verzahnen möchten, stellen sich formale Fragen der Zulassung zum Studium nicht.

Bessere Zugangsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter *ohne* eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung wurden bis vor einem Jahrzehnt von den Hochschulen mit

⁴ RÖBKEN (2007) fasst unter diese Gruppe alle Studierenden, bei denen mindestens zwei der folgenden Merkmale gegeben sind: 1. Berufstätigkeit auf Vollzeit-, Teilzeit- oder saisonaler Basis, 2. Teilzeitstudierende oder Teilnehmer an einem Fernstudium, 3. 25 Jahre alt oder älter, 4. verheiratet oder alleinerziehend, 5. finanziell unabhängig, 6. nach einer Arbeitsphase an die Hochschule zurückgekehrt, 7. Beginn des Erststudiums nicht unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. WOLTER (2013, 205) sieht die Gruppe für die deutsche Diskussion beschränkt auf „Personen mit nicht konventionellen, nicht gradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Wege zur Hochschule“ und auf „Personen, die durch besondere Zulassungswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (meist durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen)“. Wir folgen hier dieser zweiten Definition.

dem Verweis auf Qualitätsstandards und begrenzte Ressourcen abgewehrt (Alesi, Teichler 2013, 27ff). Ein „dritter Bildungsweg“, der Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschule blieb eine Rarität. Diese Position wurde etwa seit Mitte der 1990er-Jahre zunächst graduell, dann vollständig aufgegeben. Dieser Paradigmenwechsel kulminierte 2009 in einen Öffnungs- sowie einen Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz. Beide Beschlüsse waren auf eine verbesserte Durchlässigkeit von der beruflichen in die akademische Bildung gerichtet. Mit dem Öffnungsbeschluss erhalten

- Absolventen bestimmter beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister, Techniker oder Fachwirte) ohne weitere Prüfungen den allgemeinen Hochschulzugang.
- Absolventen einer anerkannten Berufsausbildung können nach einer dreijährigen Berufspraxis und einem Eignungsfeststellungsverfahren oder einem Probestudium eine ihrem Beruf entsprechende fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben (KMK 2009). Die Frist von drei Jahren wurde nicht weiter begründet.

Das Eignungsfeststellungsverfahren kann durch ein nachweislich erfolgreich absolviertes Probestudium von mindestens einem Jahr ersetzt werden. Zudem haben einzelne Bundesländer weitergehende Detailregelungen erlassen. Insgesamt gilt: Ob beruflich Qualifizierte zum Studium zugelassen werden oder ob gar Teilleistungen aus der Ausbildung zu einer Verkürzung des Studiums führen können, ist nicht länderübergreifend geregelt. Eine Vielzahl von Gesetzen und Verordnungen, unterschiedlich von Bundesland zu Bundesland, und eine autonome, für Externe wenig transparente Zulassungspraxis von Hochschulen bzw. einzelnen Hochschulinstituten machen solche Übergänge für die Lernenden beschwerlich.

Der parallel getroffene Anrechnungsbeschluss sieht vor, dass bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können. Auch Projekte des BMBF wie „ANKOM“ und „Offene Hochschule“ (Ausschreibungen 2011 und 2014) haben dazu beigetragen, dass viele Studiengänge sich auch Bewerbern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung öffnen und teilweise auch einschlägige berufliche Lernleistungen auf Studiengänge angerechnet werden (BMBF 2012, 62). Insgesamt hat die Zahl der Studiengänge zugenommen, in denen besondere Aktivitäten zur Erhöhung der Durchlässigkeit unternommen werden (Wolter 2013, 192).

Bildungspolitische Öffnungsbeschlüsse schlagen sich allerdings noch nicht in nennenswerten Quantitäten nieder: Zwar erhöhte sich der Anteil der formal Studienberechtigten unter den 18- bis 23jährigen durch den KMK-Beschluss auf insgesamt mehr als 60 Prozent (Wolter 2013, 206). Aber die Zahl der *beruflich qualifizierten Studienanfänger ohne schulische Studienberechtigung* blieb in absoluten Zahlen nach wie vor marginal: Sie hat von ca. 8.800 (2010) auf etwa 12.300 (2012) zugenommen. Der Anteil an allen Studienanfängern stieg von 1 Prozent (1995) über 2,0 Prozent (2010) auf 2,6 Prozent (2012) (Wolter 2013, 207; AGBB 2014, Tab. F2-21web). 43 Prozent dieser Studierenden sind älter als 30 Jahre (vgl. AGBB, 2014, Tab. F2-22web).

Die 12.300 Studierenden des „3. Bildungswegs“ verteilten sich 2012 dabei auf die folgenden Hochschultypen:

- Staatliche Universitäten: 2.300
- Staatliche Fachhochschulen: 4.200
- Fernuniversität Hagen: 3.000
- Fernhochschulen: 1.400
- Private Hochschulen: 1.400

Über die Abschluss- bzw. Abbruchquoten des sogenannten „3. Bildungswegs“ liegen keine Zahlen vor (vgl. Wissenschaftsrat 2014, 67), doch scheint der Übergang aus der Berufsbildung in eine ‚traditionelle‘ Hochschule insbesondere durch eine kulturelle Barriere erschwert zu werden (vgl. AGBB 2014, Tab. F2-25web). Der Wechsel aus der Sphäre der beruflichen in jene der akademischen Bildung ist für viele Lernende mit einer enormen Herausforderung verbunden. In der Hochschule wird von ihnen primär eine Auseinandersetzung mit den akademischen Theorien und Fachinhalten erwartet, ihre beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen können sie demgegenüber zumeist nicht nutzbar machen. Während das Studium insbesondere an Universitäten primär an wissenschaftlich-theoretischen Fachstrukturen ausgerichtet ist, sind die beruflich qualifizierten Studienanfänger tendenziell gewohnt, induktiv-problembezogen zu denken und theoretische Zusammenhänge in einem praktischen Aufgabenkontext zu erarbeiten. Beruflich Qualifizierte treten in eine Studienkultur ein, die für sie ohne Unterstützung häufig nur schwer zu bewältigen ist.

2.3.4 Studienabbrecher: Durchlässigkeit in die Berufsbildung

Durchschnittlich 28 Prozent der Studienanfänger/-innen im Bachelorstudium brechen ihr Studium ab⁵ (Heublein et al. 2012, 3). Die Abbruchzahlen sind zwar insbesondere an Fachhochschulen zurückgegangen, befinden sich aber weiterhin auf hohem Niveau. Bildungspolitisch geht es darum, Strategien zu eruiieren, um neben der Reduzierung von Studienabbrüchen das Potenzial der akademisch Vorqualifizierten für die berufliche Bildung besser zu nutzen.

Die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird daher aktuell auch in der umgekehrten Richtung diskutiert. So wird bildungspolitisch verstärkt die Aufnahme von Studienabbrechern in eine Berufsausbildung propagiert. Von den jährlich ca. 125.000 Studienabbrechern nehmen momentan ca. 20 Prozent eine Berufsausbildung auf (Heublein et al. 2012). Bildungspolitik und Wirtschaft sehen in diesem Übergang von der Hochschule in die Berufsbildung weiteres Potenzial zur Fachkräftesicherung und der Stärkung der Berufsbildung. Die bisher realisierten Projekte zur Gewinnung von Studienabbrechern für die berufliche Bildung – prominent in Aachen, Berlin und Würzburg – haben bisher jedoch nur eine regionale Bedeutung (Wissenschaftsrat 2014, 10).

Noch gibt es keine umfassenden (verzahnten) Beratungsangebote, die über beide Bildungssegmente einschließlich individueller Entwicklungs- und Übergangsvarianten informieren (vgl. Becker, Einhorn 2012).

⁵ Unter Studienabbrechern werden in dieser Auswertung ehemalige Studierende verstanden, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium (oder ein Masterstudium) an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Fachwechsler und Hochschulwechsler gehen hier nicht in die Berechnung der Abbruchquote ein.

2.3.5 Akademische Weiterbildung für beruflich Qualifizierte

Die wissenschaftliche Weiterbildung – lange ein Stiefkind der hochschulischen Bildung – ist mit der Reform des Hochschulrahmengesetzes 1999 zum gesetzlichen Auftrag der Hochschulen geworden und in fast allen Landeshochschulgesetzen enthalten. Der starke Zustrom von Schulabsolventen an die Hochschulen hat allerdings dazu geführt, dass wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen noch nicht in hohem Umfang angeboten wird. Insbesondere fällt es vielen Hochschulen noch immer schwer, den besonderen Anforderungen von Weiterbildungsaspiranten zu genügen: Es geht in der Regel um berufsbegleitende Angebote mit spezifischen organisatorischen, curricularen und didaktischen Besonderheiten und hohem Beratungsbedarf, die sich von grundständigen Studienformaten erheblich unterscheiden (Wolter et al. 2003; Wolter 2013).

Einige Hochschulen bauen allerdings mit hohem Engagement der Leitungsgremien *Einrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung* auf, die nur an akademische Teilnehmer gerichtet sind – die weiterbildungsaktivste Gruppe in der Bevölkerung. Die Beschränkung des Adressatenkreises wird möglicherweise in Zukunft nicht tragfähig sein (Wolter 2013, 209): Viele beruflich Qualifizierte ziehen Hochschulabschlüsse beruflichen Fortbildungsabschlüssen als Upgrading ihrer Abschlüsse vor; geregelte berufliche Fortbildungsgänge verzeichnen zurückgehende Teilnehmerzahlen (Kohl et al. 2013). Dies gilt in besonderem Maße in den Berufen, in denen sich die Grundausbildung akademisiert oder sich die kognitiven Anforderungen signifikant erhöhen. Dazu zählen etwa Gesundheits- und Pflegeberufe.

Erst in neuerer Zeit haben einige private und teilweise auch staatliche Fachhochschulen und Hochschulen, die sich auf das Fernstudium spezialisiert haben, ein weites Betätigungsfeld darin gefunden, in berufsbegleitenden Studiengängen beruflich Qualifizierten ein akademisches Upgrading anzubieten. Sie rechnen dabei einschlägige berufliche Vorerfahrungen entsprechend den Beschlüssen der Hochschulrektorenkonferenz von 2009 mit bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen an. Diese Studiengänge stoßen auch deswegen auf große Resonanz, weil beruflich Qualifizierte damit den Akademisierungstrends in ihrem Berufsfeld individuell folgen können. Einige weiterbildende Studienangebote sind für Lernende ohne die übliche Studieneingangsqlifikation offen und bieten ihnen eine ergänzende akademische Qualifizierung, die auf ihre beruflichen Erfahrungen aufsetzt. Auch gibt es reguläre weiterbildende Studiengänge, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen.

2.4 Internationale Referenzpunkte für die Gestaltung des Hochschulzugangs

Die in Deutschland praktizierte Form des Hochschulzugangs stellt eine spezifische Realisationsform dar, die aus internationaler Perspektive mit Alternativen kontrastiert werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Regelungen in einem Gestaltungsfeld wie dem Hochschulzugang jeweils im Kontext unterschiedlicher Bildungssysteme zu interpretieren sind. Ein wesentlicher Kontext bildet in diesem Zusammenhang die Unterscheidung, ob ein Bildungssystem auf der Sekundarstufe selektiv-mehrgliedrig (z. B. in Deutschland oder der Schweiz) oder als einheitliches Oberschulsystem (z. B. in den USA oder Schweden) konzipiert wird. Ferner unterscheiden sich Hochschulzugangsregelungen

grundlegend in der Frage, ob die abgebenden Schulen oder die aufnehmenden Hochschulen über den Zugang entscheiden. Zudem können sich die Kriterien für die Begründung einer Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden, so u. a. (Teichler 2014, 43): Wird die Berechtigung hochgradig über Kompetenzen in allgemeinbildenden Fächern begründet, die an allgemeinbildenden oder auch berufsbildenden Schulen absolviert werden können? Welcher Grad an fachlicher Vorbereitung soll für die Aufnahme eines Studiums in einem spezifischen Fach vorausgesetzt werden? Wird berufliche Erfahrung für ein Studium als so wertvoll beurteilt, dass sie schulisches Wissen ersetzen kann?

Entsprechend unterscheiden sich die Systeme des Hochschulzugangs zwischen unterschiedlichen Ländern. In den **USA** besteht ein Oberschulsystem, in dem alle erfolgreichen Absolventen nach 12 Jahren (ca. 80% aller Jugendlichen) die Möglichkeit haben, ein Studium aufzunehmen (Teichler 2014, 40). Sie können sich hierzu an jeder Hochschule bewerben, wobei sie zuvor einen landesweit angebotenen Studieneignungstest durchführen, dessen Ergebnisse ihnen signalisieren, an welchen Hochschulen sie eine Zulassungschance besitzen. Die Hochschule prüft die Bewerbungen anhand der Schulnoten, der Eignungstestergebnisse und ggf. Gesprächen. Die Hochschule entscheidet schließlich über die Zulassung, wobei sie weitere Kriterien integrieren kann (z. B. Vorstellungen über die Qualität der Schule, ethnische oder soziale Herkunft). Auf Hochschulseite korrespondiert dieses Verfahren mit einer ausgeprägten vertikalen Differenzierung mit deutlich voneinander unterschiedenen Hochschultypen. So ist beispielsweise das Hochschulsystem Kaliforniens (jenseits der privaten Universitäten) in drei hierarchisch angeordnete Typen unterteilt (Wissenschaftsrat 2010, 90ff.):

- An der Spitze rangiert die University of California (UC), sie nimmt die besten 12,5 Prozent der High School-Absolventen auf und bieten Abschlüsse auf den drei Stufen Bachelor, Master und PhD an. Die Studiengebühren umfassen pro Jahr ca. 8.000 US-Dollar.
- Die California State University (CSU) nimmt die mittleren 33,3 Prozent der High School-Absolventen auf. Sie bietet Abschlüsse auf Bachelor- und Masterebene an, ist teilweise aber auch in PhD-Programme mit der UC verbunden. Die CSU ist im weiteren Sinne mit einer Fachhochschule in Deutschland vergleichbar. Die Studiengebühren umfassen pro Jahr ca. 4.800 US-Dollar.
- Die verbleibenden mehr als 50 Prozent der Absolventen können an einem der California Community Colleges (CCC) studieren. Hier besteht ein weitgehend freier Zugang. Die CCC bieten sogenannte Certificate und Associate Programme an, die zumeist zwei Jahre dauern und als Berufsbildungsprogramme bzw. -abschlüsse verstanden werden. Die Studiengebühren umfassen pro Jahr ca. 2.500 US-Dollar. Unter bestimmten Bedingungen ist der Übergang in ein Bachelor-Programm an der CSU oder UC möglich.

Ähnliche Zugangsstrukturen bestehen in Japan und Schweden (vgl. Teichler 2014, 40f.). In **Japan** können sich die erfolgreichen Absolventen aller Oberschultypen (ca. 90% aller Jugendlichen) jeweils für einzelne Fächer bzw. Fakultäten an den Hochschulen bewerben. Neben Universitäten existieren in Japan Fachhochschulen und Junior Colleges, die in einer mit den USA vergleichbaren Hierarchie zueinander angeordnet sind (Teichler 2014, 75, 81). Die Hochschulen führen Aufnahmeprüfungen durch, die sich auf eine bestimmte Zahl an Schulfächern (i. d. R. 3-5) beziehen und lassen je nach Kapazität die besten Bewerber zu. In **Schweden** können sich Schulabsolventen nach elf Jahren Schulbesuch mit mindestens zwei Jahren Englischunterricht an jeder Hochschule bewerben. Ein kürzerer Schulbesuch

reicht bei einem Alter von mindestens 25 Jahren und vier Jahren Berufserfahrung. Für jedes einzelne Studienfach können zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen festgelegt werden, so beispielsweise der erfolgreiche Abschluss von Oberschulkursen in bestimmten Fächern. Die Zulassung erfolgt über eine Zulassungsagentur, die eine Verteilung der Hochschulplätze koordiniert. In Schweden wurde bereits 1977 eine Gesamthochschulstruktur geschaffen, alle Hochschulen (Universitäten und Colleges) werden als Hochschulen bezeichnet. Viele berufsorientierte Studiengänge, die zuvor an Colleges angeboten worden waren, wurden in die Universitäten eingegliedert (Teichler 2014, 76).

In Ländern mit selektiven Schulsystemen ist der Zugang zumeist so geregelt, dass bestimmte Bildungsabschlüsse die Zulassung auf eine entsprechende Hochschule ohne weitere Tests und Prüfungen gewährleisten. So ermöglicht beispielsweise in der **Schweiz** der Erwerb einer gymnasialen Matura die Zulassung an eine universitäre Hochschule, der Erwerb einer Berufsmaturität in Verbindung mit einem Berufsausbildungsabschluss die Zulassung an eine Fachhochschule. Die Berufsmaturität kann parallel zu oder nach einer Berufsausbildung erworben werden. Curricular ist die Berufsmaturität als eine erweiterte Allgemeinbildung zu verstehen, sie umfasst mindestens 1440 Unterrichtsstunden in den Bereichen Landessprache, Fremdsprache, Geschichte / Staatslehre, Wirtschaft und Recht sowie Mathematik. Dazu kommen noch richtungsspezifische Schwerpunktfächer und ein Ergänzungsfach. Die Berufsmaturiätsquote ist im vergangenen Jahrzehnt stetig angestiegen und erreichte in 2012 einen Anteil von 13,7 Prozent der Ausbildungsabsolventen (EDK 2014). 55 Prozent der Berufsmaturitäten wurden während, 45 Prozent nach einer Berufsausbildung erworben. 87 Prozent der Berufsmaturanden, die ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen, meisterten erfolgreich das erste Studienjahr (EDK 2014).

Ein ähnlicher, jedoch in Teilen anderer Ansatz wird in **Österreich** mit der Berufsreifeprüfung verfolgt. Sie eröffnet Absolventen einer dualen Berufsausbildung, von mindestens dreijährigen Mittelschulen, von beruflichen Schulen in bestimmten Bereichen (z. B. Krankenpflege, medizinisch-technischer Fachdienst) sowie Absolventen einer Meisterprüfung und anderen Weiterbildungsprüfungen die Möglichkeit, berufs- bzw. ausbildungsbegleitend die vollwertige Matura und damit die Zugangsberechtigung zu einem Studium an Universitäten und Fachhochschulen zu erwerben. Mit der Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung kann mit Beginn der Berufsausbildung oder dem Besuch der beruflichen Mittelschule begonnen werden. Die meisten Kandidaten besuchen vor Anmeldung zur Prüfung einen Lehrgang über insgesamt 620 Unterrichtsstunden an einer Erwachsenenbildungs-, Matura- oder Berufsschule (Klimmer 2006, 16). Die Prüfung erfolgt in den allgemeinbildenden Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik sowie in einem Fach aus dem Berufsfeld des Kandidaten.

Abschließend mit **Dänemark** ein Beispiel, das dem oben skizzierten Typus einer „Beruflichen Hochschule“ nahekommt. Nach der neunjährigen Pflichtschulzeit („primary and lower secondary education“) haben die Absolventen u. a. die Möglichkeit, die dreijährige höhere Sekundarschule („general upper secondary education“) zu besuchen oder einen beruflich orientierten höheren Sekundarabschluss zu erwerben („vocational upper secondary education and training“ – IVET). Die Wege zu einem IVET-Abschluss sind vielfältig, hier sind auch alternierende Formen der Ausbildung möglich. Die folgende

Abbildung veranschaulicht die möglichen Anschlusswege nach einer der beiden Optionen auf der höheren Sekundarstufe:

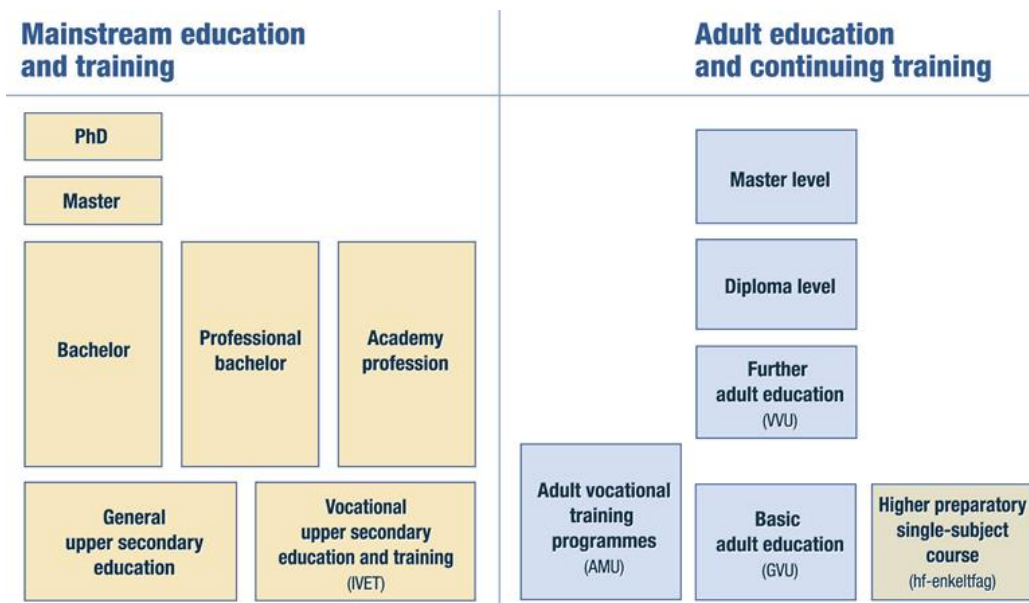


Abbildung: Tertiärbereich Dänemark (vgl. CEDEFOP 2012, 14)

Der Tertiärbereich unterteilt sich in drei Programmtypen:

- Sogenannte „short-cycle Programme“ über 2 bis 2,5 Jahre (120 ECTS), die in „Business Academies“ unterhalb der akademischen Hochschulen durchgeführt werden und mit einem „Academy Professional Degree“ abschließen. Dieser Bereich ist den Abschlüssen der Aufstiegsweiterbildung in Deutschland vergleichbar. In Dänemark rubrizieren hier Berufe wie Multimedia-Designer, Dental-Hygieniker oder Marketing-Manager.
- „Medium-cycle Programme“ über 3 bis 4 Jahre, die in einer von sieben University Colleges innerhalb der akademischen Hochschulen durchgeführt werden und mit einem „Professional Bachelor“ abschließen. Dabei handelt es sich um beruflich ausgerichtete Studiengänge, deren Zulassung entweder einen höheren Sekundarabschluss („general upper secondary education“) in Kombination mit einem Praktikum oder einen beruflich orientierten höheren Sekundarabschluss („vocational upper secondary education and training“ – IVET) voraussetzt. IVET ermöglicht keinen direkten Zugang zu „University Bachelor Programmes“ (CEDEFOP 2012, 36). Unter den derzeit ca. 80 „Professional Bachelor Programmes“ befinden sich Abschlüsse als Lehrer, Sozialarbeiter, Journalist sowie eine breite Palette von Ingenieuren. Der „Professional Bachelor“ ermöglicht den Zugang zu den universitären Master-Programmen.
- „Long-cycle Programme“ in der Struktur der universitären Bologna-Studienprogramme (Bachelor, Master, Doktorat).

In 2010 absolvierten ca. 20.700 Studierende in „short cycle programmes“, ca. 69.100 befanden sich in „Professional Bachelor programmes“ und ca. 65.700 Studierende studierten in einem der „University Bachelor programmes“ (CEDEFOP 2012, 18).

Parallel zu diesen Angeboten verläuft ein Strang mit Angeboten, die formal der Erwachsenenbildung zugeordnet werden. So ist beispielsweise ein VU-Abschluss dem „Academy Professional Degree“ gleichgestellt und ermöglicht den Zugang zu dem „Professional Bachelor“.

Die Abbildung zeigt auf der Bachelorstufe eine Parallelführung von universitären und beruflichen Bachelor-Programmen. Zudem sind die Übergänge zwischen den beiden Programmsäulen gleichwertig. So ist beispielsweise der folgende Bildungsweg möglich:

- Studium an einer sog. „Academy for Professional Higher Education“ in Marketing Management: 2 Jahre – 120 ECTS; Abschluss: Academy Profession Degree in Marketing Management
- Übergang in ein „Professional Degree Programme“ an einem University College: 1,5 Jahre – 90 ECTS; Abschluss: Professional Bachelor Degree in International Sales and Marketing Management.
- Möglichkeit des Wechsels in ein University Master-Programme in Marketing.

Durch diese Parallelführung entsteht eine grundlegend andere Perspektive auf die Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung. Durch den Studiengang mit einem „Professional Bachelor“-Abschluss wird die Berufsbildung auf der Hochschulebene fortgeführt. Der Weg zu einem Hochschulabschluss erfolgt für beruflich Qualifizierte nicht über Stationen, in denen sie eine Orientierung und Anpassung an die damit als höherwertig ausgewiesenen Inhalte aus dem Bildungskanon der Allgemeinbildung vollziehen müssen. Vielmehr können sie die berufsqualifizierende Kompetenzentwicklung auf einem höheren Niveau weiterführen. Zugleich wird der eigenständige Charakter der bestehenden Bachelor-Studiengänge mit einem pointierten berufsqualifizierenden Profil transparent, auf diese Weise besser einordbar und für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen gezielter zugänglich.

Aus den skizzierten internationalen Beispielen können die folgenden Anregungen für die Diskussion in Deutschland aufgenommen werden:

- Das Zusammenwirken von Berufs- und Hochschulbildung ist international nur bedingt vergleichbar, da die Struktur des Hochschulsystems sowie die Übergänge in die Hochschulen unterschiedlich geregelt sind. Im Gegensatz zum deutschen System wird der Zugang in die Hochschulen in Ländern wie beispielsweise den USA, Japan oder Schweden durch die Hochschulen selbst reguliert. Zudem befinden sich wesentliche Teile der Berufsbildung in Ländern wie den USA innerhalb des Hochschulsystems.
- In Ländern wie der Schweiz oder Österreich bestehen hervorgehobene Möglichkeiten, neben einer Berufsausbildung die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Als Bezugspunkt für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung dienen jeweils Inhalte aus dem Kanon der Allgemeinbildung.
- Dänemark liefert ein Beispiel für ein Hochschulsystem, in dem zwei gleichwertige, in der curricularen und didaktischen Umsetzung jedoch verschiedene Wege zu einem Bachelorabschluss bestehen. Dieses System verspricht eine verbesserte Umsetzung des Anspruchs, Berufs- und Allgemeinbildung nicht nur rhetorisch, sondern faktisch gleichwertig zu gestalten.

3 Fokussierung zentraler Herausforderungen

In den vergangenen 25 Jahren sind Berufsbildung und Hochschulen näher zusammengerückt: In der Politik galt über Jahrzehnte das Diktum einer *Trennung* von beruflicher und akademischer Bildung. Diese Position wurde etwa seit Mitte der 1990er-Jahre zunächst graduell, dann nachdrücklich aufgegeben. Dieser Paradigmenwechsel kulminierte 2009 in einen Öffnungs- sowie einen Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz. Beide Beschlüsse waren auf eine verbesserte *Durchlässigkeit* von der beruflichen in die akademische Bildung gerichtet. Nach dem Öffnungsbeschluss der KMK hat die Zahl der beruflich qualifizierten Studienanfänger ohne schulische Studienberechtigung um ein Drittel auf 12.300 (2012) zugenommen.

Weitergehend zur Durchlässigkeit haben sich zudem Formen der *Verbindung* und *Verzahnung* zwischen Berufs- und Hochschulbildung herausgebildet. Allein durch die Zunahme des Anteils der Hochschulzugangsberechtigten jeder Kohorte ist ihr Anteil an den Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen von 15,5 Prozent (1995) auf 24 Prozent (2012) gestiegen. Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung bietet sich eine Vielzahl von attraktiven Angeboten. Für sie ist eine Berufsausbildung dann relevant, wenn sie in einem interessanten Berufsfeld angeboten wird und ggf. mit der Option eines Studiums verbunden werden kann. „Es sind 2012 drei große Berufsgruppen, in denen die Hälfte aller studienberechtigten Auszubildenden ausgebildet werden: die Finanzdienstleistungsberufe (16%), die Industrie- und Groß- und Einzelhandelskaufleute (19%) und die neuen Medien-, Informations- und Kommunikationsberufe (14%)“ (AGBB 2014, 108). Spiegelbildlich dazu zeigt sich, dass in diesen Berufen jeweils mehr als die Hälfte der Auszubildenden eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen (AGBB 2014, 109). Ein Teil dieser studienberechtigten Auszubildenden strebt nach oder in Verbindung mit der Berufsausbildung ein Studium an. Die Verbindung von Berufsausbildung und Studium kann dabei konsekutiv oder integrativ erfolgen. Eine attraktive Form der Verzahnung von Berufsausbildung und Studium stellt das Duale Studium dar. Seit ihrer Einführung in den 1970er-Jahren erfreut sich diese Studienform stetig wachsender Beliebtheit. Derzeit studieren in den mehr als 1.000 Studiengängen mehr als 64.000 Studierende, dies sind ca. 3,4 Prozent aller Studierenden. Die Verbindung zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird aktuell auch in der umgekehrten Richtung diskutiert. So wird bildungspolitisch verstärkt die Aufnahme von Studienabbrechern in eine Berufsausbildung propagiert. Von den jährlich ca. 125.000 Studienabbrechern nehmen momentan ca. 20 Prozent eine Berufsausbildung auf.

Fragen der Durchlässigkeit zur bzw. der Verzahnung mit der hochschulischen Bildung sind für die Zukunft der beruflichen Ausbildung von zentraler Bedeutung. Durch die deutliche Zunahme von Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung (2013: 53,5%) geraten Berufsbildung und Hochschulbildung in eine neue Relation (AGBB 2014). Für die Berufsausbildung könnte dies bedeuten, insbesondere im oberen Leistungsbereich der Schulabsolventen weiter Boden zu verlieren. So steht die Berufsbildung insbesondere in den Ausbildungsberufen mit höheren Anforderungen in einer unmittelbaren Konkurrenz zu korrespondierenden Studiengängen an der Hochschule. Will sie in dieser Situation ihre Attraktivität wahren, so muss sie Fragen der Übergänge und Verzahnung in einem erweiterten Kontext proaktiv aufnehmen und gestalten.

Neben dem veränderten Bildungswahlverhalten der Jugendlichen forcieren weitere Entwicklungen die *Gefahr einer Erosion am oberen Ende des dualen Systems*:

- Die demografische Entwicklung reduziert die Alterskohorte, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung in Frage kommt.
- In den Hochschulen vollziehen sich Prozesse einer vertikalen Differenzierung, die zunehmend zu berufsbezogenen Studienangeboten führen, die sich curricular und zeitlich nicht wesentlich von anspruchsvollen Ausbildungsberufen unterscheiden, jedoch den vergleichsweise attraktiveren Bachelorabschluss verleihen.
- Im Beschäftigungssystem wachsen in vielen Segmenten u. a. die Anforderungen im Hinblick auf anspruchsvolle kognitive Kompetenzen, die über akademische Bildungsangebote tendenziell besser entwickelt werden als die auf Erfahrungs- und Handlungswissen abhebenden beruflichen Ausbildungsformen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich aus Sicht der Berufsbildung neue Herausforderungen. Wie werden diese Herausforderungen aktuell aufgenommen?

4 Erste Antworten und offene Fragen

Die heute unter dem Stichwort „Durchlässigkeit“ geführte Debatte über das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung ist nicht neu. Wenn heute die Frage gestellt wird, ob Erzieher oder Altenpfleger an Hochschulen ausgebildet werden müssen, so erinnert dies an Diskussionen aus den 1950er Jahren, als ein Studium für Berufsgruppen wie Zahnärzte, Volksschullehrer oder Ingenieure als zweifelhaft galt (Schmidt 2014, 78). Auch das emotionsgeladene Vokabular in den öffentlichen Debatten erscheint vergleichbar: Während früher vor der Entstehung eines „akademischen Proletariats“ gewarnt wurde, erstreckt sich die Warnung heute auf den „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) oder die „Akademisierungsfalle“ (Strahm 2014).

Doch welche Antworten werden auf die skizzierten Entwicklungen angeboten? Werden sie den Herausforderungen gerecht, oder geben sie Anlass zu neuen Fragen?

Nachfolgend werden zunächst drei unterschiedliche Positionen in der aktuellen Diskussion skizziert und um offene Fragen ergänzt. Abschließend werden die Ausführungen um zwei Perspektiven erweitert, die in den bisherigen Diskussionen weitgehend ausgeklammert bleiben.

4.1 „Bestehende Formen der Durchlässigkeit optimieren“

Eine Gruppe von Empfehlungen richtet sich darauf, die bestehenden Formen der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zu konsolidieren und auszubauen. Diese Ansätze gehen zumeist davon aus, dass durch die verbesserte Durchlässigkeit von einem Berufsbildungsabschluss in ein Studium die Attraktivität der Berufsbildung erhöht wird. Damit wird implizit akzeptiert, dass für viele Jugendlichen die Berufsbildung eine Durchgangsstation in die Hochschule darstellt.

Diese Position kommt pointiert in den fünf Kernforderungen der „Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“ vom 15.12.2010 zum Ausdruck:

1. *Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ausbauen.* Über die bestehenden Regelungen hinaus spricht sich der Hauptausschuss gegen Zugangsprüfungen aus, die vorwiegend schulisch-systematisches Wissen zum Gegenstand haben. „Die Hochschulen sind gefordert, bei der Eignungsfeststellung konsequent auf die durch Berufsbildung und Berufspraxis erworbenen studienrelevanten Kompetenzen und die Motivation der Studieninteressenten abzustellen.“
2. *Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erweitern.* Die Hochschulen sollen Voraussetzungen für die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen schaffen. Ferner sollen „Möglichkeiten zur pauschalen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen“ ausgebaut und erweitert werden.
3. *Bedarfsgerechte Angebote für beruflich Qualifizierte schaffen.* Dies kann durch eine zielgruppengerechte Ausgestaltung von Studienangeboten geschehen, so u. a. durch entsprechende Vorbereitungs- und Unterstützungsprogramme, die beruflich Qualifizierten den Übergang in ein Hochschulstudium erleichtern. „Dazu zählen ... Propädeutika, Brückenkurse und Mentorenprogramme.“ Bereits bei der Entwicklung von Studienprogrammen sollten die Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigt werden. „Dazu sollte die berufliche Vorerfahrung integriert sowie Didaktik und Methodik auch auf diese Zielgruppe und ihre Kompetenzen ausgerichtet werden.“

4. *Finanzielle Fördermöglichkeiten für berufserfahrene Studierende schaffen.* Hier wird angemahnt, die vorhandenen Förder- und Unterstützungsinstrumente einer zielgruppengerechten Analyse zu unterziehen und die Fördermöglichkeiten für berufserfahrene Studierende anzupassen.
5. *Informations- und Beratungsangebote für beruflich qualifizierte Studieninteressenten schaffen.* Einerseits wird die Bildung von Gremien angeregt, „in denen Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit entwickelt und umgesetzt werden können“. Zudem sollten sich sowohl die Hochschulen als auch die Träger der beruflichen Bildung „verstärkt bei der Information und Beratung von beruflich qualifizierten Studieninteressenten“ engagieren.

Die Empfehlungen richten sich im Kern auf eine Optimierung der bestehenden Übergänge. An einem Punkt gehen die Empfehlungen über den bestehenden Rahmen hinaus, wenn es unter Punkt 3 lautet: „Für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Aufstiegsfortbildung, die bereits eine umfangreiche Bildungs- und Erwerbsbiografie vorweisen können, bietet sich der direkte Zugang zu Master-Studiengängen an. ... Der Hauptausschuss ist der Auffassung, dass beruflich Qualifizierte mit erfolgreich abgeschlossener beruflicher Aufstiegsfortbildung verstärkt die Möglichkeit erhalten sollten, auch ohne ersten akademischen Abschluss ein Master-Studium aufzunehmen.“ Dieser Punkt wird später von Rauner (2013) aufgenommen und konkretisiert.

Diesen Empfehlungen ähneln die folgenden weiteren Vorschläge:

- Der Wissenschaftsrat schlägt vor, den KMK-Öffnungsbeschluss so zu verändern, dass mit dem Ausbildungsabschluss *ohne* eine nachfolgende dreijährige Berufserfahrung die Hochschulzugangsberechtigung verliehen wird. „Den Ländern wird ... empfohlen, die Regelungen für den Hochschulzugang von Studieninteressenten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung weiterzuentwickeln und Berufsabschlüsse formal als Hochschulzugangsberechtigung anzuerkennen. Dabei sollte ... auch die derzeit vorgeschriebene Fachbindung der Hochschulzugangsberechtigung beruflich Qualifizierter aufgehoben werden. Eine solche Flexibilisierung würde die Bewerberinnen und Bewerber in die Lage versetzen, die fachliche Nähe von Ausbildung und Studium selbst zu definieren und ihre Bildungsbiographie frei zu planen“ (Wissenschaftsrat 2014, 90).
- Andere Vorschläge zielen auf eine verbesserte „kulturelle Passung“ im Übergang von beruflich Qualifizierten in die Hochschule (Ahrens 2012) sowie auf verbindlichere Formen der „Anrechnung“ zwischen fachlich affinen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen (Hartmann 2011; Hanft u. a. 2014).
- Insbesondere mit dem Hinweis auf die in Kap. 2.4 skizzierten Angebote in der Schweiz (Berufsmaturität) und Österreich (Berufsreifeprüfung) wird dafür plädiert, die Möglichkeiten zum Erwerb der fachgebundenen oder auch allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung während der Berufsausbildung auszudehnen. Zwar existieren entsprechende Angebote bereits prinzipiell in den meisten Bundesländern, doch kann ihre Umsetzung an das Zustandekommen bestimmter Klassengrößen gebunden und daher insbesondere in ländlichen Regionen gefährdet sein.

Die zitierten Empfehlungen zielen in einer Fortschreibung des KMK-Beschlusses von 2009 auf eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte und nehmen dabei nicht nur die noch bestehenden rechtlichen Zugangshürden ins Visier, sondern befassen sich darüber hinaus mit praktisch wirksamen Barrieren: fehlender Anerkennung

von Lernleistungen, mangelnder Finanzierung und Beratung beim Übergang, unterschiedlichen Lernkulturen und einer für Berufstätige restriktiven Studienorganisation.

Allerdings bleiben einige Fragen offen:

- Wenn von den Institutionen der beruflichen Bildung wie hier dem BIBB – inzwischen erfolgreich – um bessere Zugangsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter an die Hochschulen geworben wird, enthält das auch eine Paradoxie: Immerhin soll die Attraktivität der beruflichen Bildung für leistungsfähige Schulabgänger dadurch erhöht werden, dass die Berufsbildung als Durchgangsweg zur akademischen Bildung eingerichtet wird. Wenn dieses Angebot tatsächlich in noch zunehmendem Umfang realisiert und angenommen würde und großer Teil der Ausbildungsabsolventen anspruchsvoller Berufe nicht in eine adäquate Berufstätigkeit, sondern in ein Studium einmünden würde, stellten sich Fragen des Verhältnisses von beruflich-betrieblicher Bildung und Hochschulstudium völlig anders dar. Es ginge dann nicht mehr um ein Nebeneinander von zwei großen post-sekundären Bildungssektoren, sondern neben dem Haupttrend der Akademisierung um die Stabilisierung eines beruflichen Rest-Sektors (Severing, Teichler 2013). Eine verbesserte Durchlässigkeit aus der abgeschlossenen Berufsbildung in die Hochschule soll in diesem Kalkül dazu führen, dass weniger Schulabsolventen den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und dass mehr Schulabsolventen eine Berufsausbildung anstreben, weil sie sich damit Optionen offenhalten. Es ist allerdings in keiner Weise belegt, ob diese Wirkung eintritt.
- Das führt zur zweiten Frage: Kann durch den verbesserten Zugang von beruflich Qualifizierten in die Hochschule die Wahrnehmung einer Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung gefördert werden? Oder wird nicht vielmehr die Berufsbildung von vielen als bloßes Mittel für den Hochschulzugang und damit als Durchgangsstation beurteilt werden?

4.2 „Akademisierung bremsen“

Pointierte Stimmen stellen den bestehenden Trend einer Akademisierung in Frage und versuchen ihn zu bremsen. Zwei Positionen sollen exemplarisch skizziert werden:

- Nida-Rümelin (2014) spricht von einem „Akademisierungswahn“ und hält die momentane Ausdehnung des Hochschulbereichs für eine Fehlentwicklung, die durch eine einseitige Ausrichtung der Bildungspolitik an ‚Employability‘, an beruflicher Verwertbarkeit verursacht sei. Die Universitäten erstickten an der Masse der Studierenden und zugleich würde der Berufsbildung die Basis entzogen. Ungeeignete Jugendliche kämen in die Hochschulen, ein großer Teil von ihnen müsse sie als Studienabbrecher mit der Erfahrung des Scheiterns wieder verlassen. Diese Entwicklung entspräche nicht den unterschiedlichen Begabungen der Jugendlichen. Das Gegenmodell sei eine Rückbesinnung auf die „deutsche Bildungstradition“: Hochschulen mit weniger Studierenden und eine Aufteilung der Schulabsolventen entsprechend ihrer Begabungen.
- Der Schweizer Ökonom Strahm spricht von einer „Akademisierungsfalle“ und bezeichnet damit „jene bildungspolitische Fehlentwicklung .., die junge Menschen ... an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts vorbei ausbildet – und gleichzeitig andere Qualitäten des Menschen vernachlässigt, etwa die Qualifizierung der praktischen Intelligenz oder die emotionale Intelligenz ...“ (2014, 6). Stärker noch als bei Nida-Rümelin dominiert bei Strahm die ökonomische Begründung. Verkürzt: Die Wirtschaft benötige keine zusätzlichen Akademiker, vielmehr seien es die über eine Berufsbildung qualifizierten Fachkräfte, die maßgeblich zur Produktivität und Innovationskraft der Wirtschaft

beitragen. Mit Hinweis auf die hohe Akademikerarbeitslosigkeit insbesondere in den südeuropäischen Ländern soll zudem belegt werden, dass eine Stärkung der Berufsgegenüber der Hochschulbildung auch sozialpolitisch vorteilhaft ist.

Auch hier bleibt eine Reihe von Fragen unbeantwortet:

- Stimmen die Typologien, die der Scheidung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung in diesen Positionen zugrunde gelegt werden? Lässt sich die moderne Berufsausbildung durch ein besonderes Gewicht „des Haptischen, des Technischen“ (Nida-Rümelin 2014, 17) und die Hochschulbildung durch „Forschungsorientierung“ charakterisieren (22)? Es ist zu prüfen, ob diese Zuordnungen, obwohl sie als Imageprofil von Berufsbildung und Hochschule gepflegt werden, nicht seit langem ihre Schärfe verloren haben. In der Ausbildung von Zahnärzten mag das Haptische eine größere Rolle spielen als die Forschungsorientierung, umgekehrt mag es sich bei den „Fachangestellten für Markt- und Sozialforschung“ verhalten. Zumindest in den Überschneidungsbereichen, um die es hier geht, scheint eine Polarisierung zwischen Berufs- und Hochschulbildung nach Wissenstypen, Vermittlungsformen und beruflichen Karrieremustern nicht mehr zu existieren.
- Die zitierten Positionen können als Plädoyer für eine stärkere Elitenbildung bzw. für eine Ausrichtung am ökonomisch bestimmten Arbeitskräftebedarf verstanden werden. Eine Rückführung der Studierendenzahlen würde jedoch vermutlich zu Lasten der bildungsfernen Bevölkerungsgruppen wirken. Wäre dies bildungspolitisch akzeptabel?
- Trotz vermeintlich schlechter Betreuungsverhältnisse in der Massenuniversität und hoher Studienabbruchquoten drängen die jungen Leute nach einem Studienplatz und akademischen Abschlüssen. Warum entscheiden sie sich trotz dieser Situation nicht verstärkt für eine Berufsausbildung?
- Wie könnte die Akademisierung gebremst werden? Ließe sich beispielsweise eine politische Einschränkung der Zugänge in das Studium (z. B. durch eine Begrenzung der Hochschulzugangsberechtigung oder Rückführung der Studienplatzfinanzierung) gesellschaftlich und politisch durchsetzen?

Beide Positionen in der aktuellen Diskussion – die Forderung nach weiterer Öffnung der Hochschulen sowie die Forderung nach einer Rückführung der Akademisierungsquote – teilen einen Mangel: Berufsbildung und Hochschule werden als unverbundene Alternativen dargestellt. Es geht den einen um Scheidung der Bildungsbereiche, den anderen um offenere Wege zwischen den geschiedenen Bildungsbereichen. Keine der Positionen bemüht sich um die bildungspolitische Gestaltung eines wachsenden Überschneidungsbereiches. Möglicherweise ist vorrangig nicht die Frage zu beantworten, ob restriktivere Regeln des Hochschulzugangs restauriert werden sollten oder ob der Zugang zu einer unveränderten Hochschule erleichtert werden sollte. Dringender erscheint es, einen Bereich bildungspolitisch auszugestalten, der offenbar sowohl vonseiten der Jugendlichen als auch vonseiten der Unternehmen mit den neuen Formen der Kombination von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen als potenzialreich gesehen wird.

Derzeit herrscht im Überschneidungsbereich ein Wildwuchs an Regelungen und Bildungsformaten, die zudem häufig im Wettbewerb zwischen Hochschulen und Berufsbildungsinstitutionen entworfen werden. Es bleiben Chancen ungenutzt, wenn die prominenten Positionen in der Diskussion über das Verhältnis von Hochschulbildung und Berufsbildung an überhöhten und letztlich obsoleten Bildungsschismen festhalten und damit bildungspolitisch-praktische Reformbedarfe verdecken. Demgegenüber geht es um

eine Verzahnung der Bildungssektoren, um sinnvolle curriculare und institutionelle Kombinationen zwischen anspruchsvollen Berufsausbildungen und beruflich orientierten Studiengängen.

4.3 „Akademisierung gestalten“

Eine andere Position nehmen Autoren ein, die die „Abwehrkämpfe“ gegen eine Akademisierung für ein Thema des vergangenen Jahrhunderts halten, die zugleich aber Veränderungen vor allem aufseiten der Hochschulen fordern. Die Gründe für die zunehmende Attraktivität einer akademischen Bildung wirkten nachhaltig, sie zu ignorieren entspräche einem Vogel-Strauß-Verhalten. Es könne also nicht darum gehen, die alte Segmentierung zu restaurieren, sondern es gelte unter den gegebenen Bedingungen die Akademisierung zu gestalten ohne die Berufsbildung zu schwächen.

Eine Konkretisierung dieser Position findet sich bei Dräger & Ziegele (2014, 3). „Der Drang nach akademischer Bildung ... ist nicht mehr aufzuhalten. Deshalb läuft die Debatte um ein ‚Zuviel oder Zuwenig‘ an Akademiker(inne)n ins Leere; die Frage ‚Müssen bald alle studieren?‘ verkennt eine existierende gesellschaftliche Realität. Vielmehr gilt es, die Hochschullandschaft so zu gestalten, dass sie mit der wachsenden Zahl und Vielfalt der Studierenden erfolgreich umgehen kann.“ Gestaltung wird in diesem Zusammenhang durchaus auch als (weitere) Öffnung der Hochschulen für jene Studierendengruppen verstanden, die heute als ‚untypisch‘ gelten. Dazu gehören beruflich Qualifizierte, Teilzeitstudierende, Studierende mit einem Migrationshintergrund, Studierende mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen sowie Studierende mit Kindern (vgl. Dräger & Ziegele, 2014, 6).

Auch hier stellt sich eine offene Frage, zu deren Beantwortung die Initiative „Chance Ausbildung“ in ihrem Fortgang beitragen will: Wie kann die angestrebte systemische Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung konkret aussehen? Wie sollen die Scharniere zwischen den beiden Systemen gestaltet werden?

5 Fazit

Aus den Analysen lässt sich folgendes Fazit ziehen: Die Anschlusswege der Schulabsolventen verschieben sich deutlich von der Berufsausbildung zu einem Hochschulstudium. Für die Berufsbildung begründet dies drängende Herausforderungen, zu deren Bewältigung aktuell noch keine überzeugenden Antworten vorliegen:

- Die Stimmen gegen eine vermeintlich übermäßige Akademisierung bleiben appellativ. Sie werden vermutlich keine starke Resonanz bei den Jugendlichen (bzw. deren Eltern) erzeugen, für die sich prinzipiell ein Studium in Reichweite befindet. Häufig gilt für die Schulabsolventen die Formel: „Berufsausbildung für die Sicherheit – Studium für den Aufstieg.“ Zudem wäre eine mögliche Strategie der Rückführung von Studienmöglichkeiten daraufhin zu reflektieren, ob sie nicht erklärten bildungspolitischen Zielen wie der Erhöhung von Bildungs- und Chancengerechtigkeit zuwiderlaufen.
- Ansätze zur weiteren Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung sind positiv zu beurteilen, erscheinen angesichts der Tragweite der Herausforderungen alleine aber unzureichend.
- Vorschläge einer systemischen Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung weisen die Richtung, bleiben in der vorliegenden Form jedoch noch zu allgemein und daher für das bildungspolitische Handeln zu unbestimmt.

Vor diesem Hintergrund ist eine Reformkonzeption gefordert, die bestehende Ansätze aufnimmt, diese aber um Konzepte erweitert, die die Verzahnung der Bildungssektoren fördern und die den Rahmen für attraktive Kombinationen zwischen fachverwandten anspruchsvollen Berufsausbildungen und beruflich orientierten Studiengängen setzen.

6 Literaturverzeichnis

- AGBB –Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld 2006.
- AGBB –Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010.
- AGBB –Autorengruppe Bildungsberichterstattung . Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld 2012.
- AGBB –Autorengruppe Bildungsberichterstattung . Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014.
- Ahrens, D.: Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. bwp@ Nr. 23. Dezember 2012. Online unter: www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf.
- Alesi, B.; Teichler, U. . Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.), Akademisierung der Berufswelt? 2013. 19–42.
- Baethge, M. und V.Baethge-Kinsky.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? - Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31,3. 1998. 461–472.
- Baethge, M., C. Kerst.und M. Lesczensky. und M. Wieck.: Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule 3/2014.
- Baethge, M.,H. Solga, M. Wieck(Hrsg.): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007.
- Becker, C. und A. Einhorn.: Netzwerkaufbau und -moderation zum Thema „Berufliche Integration von Studienabbrechern“. Modellprojekt Hessen. Endbericht, GIB, Berlin 2012.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung 2015 – Eine Entwicklungsperspektive für das duale System: Gütersloh 2009.
- BIBB (Hrsg.) : Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014.
- BIBB (Hrsg.) : Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013.
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012.
- BIBB (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2008.
- Bispinck, R. et al.: Bachelor, Master und Co. – Einstiegsgehälter und Arbeitsbedingungen von jungen Akademikerinnen und Akademikern. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2012: Arbeitspapier 10/2012. Verfügbar unter: <http://www.lohnspiegel.de/dateien/einstiegsgehaelter-fuer-akademiker-innen> – Zugriff am 28.08.2014. 2012.
- BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012.
- Bosch, G.: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: Kuda, E.; Strauß, J.; Spöttl, G.; Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012. 20–35.
- Busse, G.: Überblick: Duale Studiengänge. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2008.
- CEDEFOP (Hrsg.) : Skill supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020: Synthesis report. Luxemburg 2010.
- CEDEFOP (Hrsg.). Vocational Education and Training in Denmark. Luxemburg 2012.
- Dietrich, H.,und E. Severing. Einführung. In: Dietrich, H.; Severing, E. (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 5. Bielefeld 2007. 6–12.
- Dietzen, A.,A.C Höverund T. Wünsche. : Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? 83–106). Bielefeld 2013.
- Dietzen, A.: Wissensgesellschaft und beruflich-betrieblicher Bildungstyp. In: Euler, D.; Walwei, U.; Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beihefte, Heft 24. Stuttgart 2010. 101–125.
- DIHK : Ausbildung 2013 – Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berlin 2013.

- Dobischat, R., M. Fischel und A. Rosendahl: Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – Eine Problemskizze. Düsseldorf 2008.
- Dräger, J., Ziegele, F.: Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh 2014.
- Drexel, I.: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: Kuda, E.; Strauß, J; Spöttle, G; Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt – Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag 2012. S. 36–51
- Dunkel, Le Mouillour : Berufsbildung auf höchstem Niveau – Europäische Erfahrungen. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? 143–167. Bielefeld 2013.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): Mit einer Berufsmaturität gut auf ein Fachhochschulstudium vorbereitet. Medienmitteilung vom 25.6.2014. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/27384.php> - Abruf vom 12.8.2014.
- Euler, D. (Hrsg.) : Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld 2003b.
- Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld 2003a.
- Euler, D., Severing, E. : Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“ – Handlungsfelder und Praxisbeispiele. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Übergänge mit System – Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2011. 23–77.
- Euler, D.: Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Konstellationen des Zusammenwirkens? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/2014. 323-335.
- Euler, D. und E. Severing. (2014): Inklusion in der Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110, 114–132.
- Friedrich, M. : Jugendliche in Ausbildung: Berufswünsche und weitere berufliche Pläne. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 4/2013. 4–5.
- Geißler, R. : Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung (6. Auflage). Wiesbaden 2011.
- Goeser, J. und M. Isenmann. : AusbildungPlus, Betriebsumfrage 2011. BIBB-Bericht, Bonn 2012.
- Hanft, A. und M Knust. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg 2007.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W.B., Müskens, W.: Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Hartmann, E. A. (2011): Stand und Perspektiven der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge im Rahmen von ANKOM. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 28, hrsg. v. Barabasch, A./ Hartmann, E. A., 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws28/hartmann_ws28-ht2011.pdf (26-09-2011).
- Heidenreich, K. : Unternehmen und Duale Studiengänge – Sonderauswertung der Unternehmensbefragung „Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V., Berlin 2012.
- Helmrich, R., G. Zika, M. Kalinowski, I.W. Wolter. : Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB-Report 18.2012. Bonn 2012.
- Heublein, U., J. Richter, R. Schmelzer und D. Sommer.: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule Nr. 4, hrsg. vom DZHW, Hannover 2014.
- Hippach-Schneider, U. und T. Weigel. : Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013. 167–187.
- Klimmer, S.: Berufsreifeprüfung. Wien 2006.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6.3.2009.
- Kohl, M. und S. Kestner und R. Buhr. Kretschmer, S.: Umsetzung der Zulassungs- und Anrechnungsvorschriften bundeseinheitlich geregelter Fortbildungsordnungen. Bielefeld 2013.

- Krone, S. und U. Mill. : Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden. IAQ-Report, Duisburg 2012.
- Kuda, E und K. Heimann. : Zur Zukunftsfähigkeit des dualen Systems beruflicher Bildung aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Portal WAP (<http://www.igmetall-wap.de/node/4097> – Abruf vom 04.06.2014)
- Maier, T. et al.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. BIBB Report Nr. 23, Bonn 2014.
- Minks, K.-H. et al. : Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status Quo und Perspektiven. HIS – Forum Hochschule 11/2011.
- Neave, G. (1979): Academic Drift: Some Views from Europe. In Studies in Higher Education. H.2. 143–159.
- Nida-Rümelin, J.: Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung. 2014.
- OECD : Bildung auf einen Blick - OECD-Indikatoren. Bielefeld 2011: W. Bertelsmann.
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964, 2. Aufl., München 1965.
- Prognos AG : Studie Arbeitslandschaft 2035 (Internet: http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/121218_Prognos_vbw_Arbeitslandschaft_2035.pdf. Abruf am 21.07.2014)
- Rauner, F. (2013): Ein durchgängiger dualer Bildungsweg. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 07, hrsg. v. Niethammer, M./ Pfrengle, G., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft07/rauner_ft07-ht2013.pdf
- Röbken, H. : Länderstudie USA. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster 2007. 313–350.
- Schmidt, M.: Müssen jetzt alle studieren. Die Zeit Nr. 44 v. 23.10.2014. 77-78.
- Schultz, T., Hurrelmann, K.: Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim: Beltz Juventa, 2013.
- Schütte, F. . Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.), Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013: W. Bertelsmann. 43–62.
- Severing, E. : Durchlässigkeit in der Arbeitswelt, Abschottung im Bildungssystem? In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld 2009: W. Bertelsmann. 59–72.
- Severing, E. und U. Teichler. : Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013: W. Bertelsmann. 7–18.
- Spöttl, G.: (2012): Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. Kuda, E.; Strauß, J; Spöttle, G; Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt – Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag 2012. S. 130–144
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (Destatis 2011): Ergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfängern/-innen – WS 2011/12. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Schnellmeldung/WSvorlaeufig5213103128004.pdf?__blob=publicationFile – Abruf vom 09.07.2014. Wiesbaden 2011.
- Strahm, R. H.: Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen. Bern: hep-Verlag 2014.
- Teichler, U. : Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Münster, New York 2014.
- Teichler, U. : Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy. 1991. 4. 11–20.
- Tiemann, M.: Wissensintensität von Berufen. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann.61–82.
- Vester, M. : Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft: Wohin treibt die gesellschaftliche Arbeitsteilung? In: WSI-Mitteilungen. 64 (2011).629–639.
- Weber, H. : Bachelor und Master: Neue Konkurrenz für das Duale System? In: Dietrich, H.; Severing, E. (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 5. Bielefeld 2007. 97–130.

Weiß, R.: Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 4/2007. 47-50.

Wissenschaftsrat . Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Drs. 10387-10 des Wissenschaftsrats, 2010.

Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drs. 3475-13 des Wissenschaftsrats, 2013.

Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Drs. 3818-14 des Wissenschaftsrats, 2014.

Wolter, A. . Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E.; Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld 2013.191–212.

Wolter, A. et al. : Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. TU Dresden 2003.

Zeller, B und D. Dauser und R. Richter. : Zukunft der einfachen Arbeit. (Reihe: Wirtschaft und Bildung, Bd. 31). Bielefeld 2004.