



# Hybride Bildungsformate

## *Instrumente zur Förderung von Durchlässigkeit?*

Von: **Prof. Dr. Uwe Elsholz** (*Lehrstuhlinhaber*), **Ariane Neu** (*Wiss. Mitarbeiterin*)

Hybride Bildungsformate sind spätestens seit der Empfehlung des Wissenschaftsrats von 2014 zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung ein bildungspolitisch hoch relevantes Thema. Der Wissenschaftsrat als hochschulische Beratungsinstanz empfiehlt den Ausbau hybrider Bildungsformate, die „verteilt auf zwei Lernorte berufspraktische und theoretisch-wissenschaftliche Ausbildungsinhalte zeitlich parallel oder [...] in integrierter Form vermittel[n].“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 94). Damit soll einem differenzierten Fachkräftebedarf begegnet werden, der sowohl flexible Übergänge sowie integrative Verbindungen beruflicher und hochschulischer Bildung erfordert (vgl. ebd., S. 7). Auch von Seiten der Berufsbildung wird die „Kombination beruflicher und hochschulischer Bildungs- und Lernformen“ als Strategie zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung empfohlen (vgl. BIBB 2020, o. S.). Eine solche Erhöhung der Durchlässigkeit soll die Attraktivität beruflicher Bildung erhöhen und damit der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung Vorschub leisten.

Diese typisch deutsche Diskussion ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund des hiesigen Bildungssystems zu betrachten, das traditionell wenig durchlässig war und dessen Kennzeichen ein Bildungs-Schisma ist. Dieses Bildungs-Schisma – ein Begriff von Martin Baethge ursprünglich als Gegenüberstellung der dualen Berufsausbildung mit der Sekundarstufe II des Gymnasiums entworfen (vgl. Baethge 2006) – bringt idealtypisch zum Ausdruck, dass bedingt durch unterschiedliche historische Entwicklungen die allgemeine Bildung in vielerlei Hinsicht anderen Bedingungen unterliegt als die berufliche Bildung. Verbunden war und ist diese Differenz mit einer bereits im deutschen Bildungsidealismus angelegten Nachrangigkeit der beruflichen gegenüber akademischer Bildung (vgl. Elsholz 2015). Die Unterschiede zeigen sich in ganz unterschiedlichen Ausprägungen, von der didaktischen Orientierung über die Finanzierung bis zur politischen Steuerung.

### Prof. Dr. Uwe Elsholz

*Lehrstuhlinhaber*



Uwe Elsholz hat eine Berufsausbildung zum Industriekaufmann absolviert und eine berufliche Tätigkeit als kaufm. Angestellter. Dann begann er das Studium der Sozial-, Verwaltungs- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Konstanz und Hannover sowie der FernUniversität in Hagen. Abschluss als Diplom-Sozialwissenschaftler (Universität Hannover). Dann war er Jugendbildungsreferent beim DGB Nord in Hamburg. Seine wissenschaftliche Karriere startete er als wiss. Mitarbeiter an den Universitäten Bremen, der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg und ...

[\[weitere Informationen\]](#)

### Ariane Neu

*Wiss. Mitarbeiterin*



Ariane Neu ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen. Ihr Studium „Bildung und Medien – eEducation“ (Master of Arts) und „Bildungswissenschaft“ (Bachelor of Arts) absolvierte sie an der FernUniversität in Hagen.

**Tab. 1:** Institutionalisierung der Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung

	<b>Allgemeinbildung an Gymnasien und Universitäten</b>	<b>Berufsbildung</b>
<b>Dominante Zielperspektive</b>	gebildete Persönlichkeit	berufliche Handlungskompetenz
<b>Bezugspunkte für Curricula</b>	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/ Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur
<b>Politische Steuerung</b>	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Verbände, Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
<b>Finanzierung</b>	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Wirtschaft)
<b>Organisation der Lernprozesse</b>	praxisenthalten (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)

*Quelle: Elsholz 2015, S. 247; in Anlehnung an Baethge 2006, S. 17*

Damit sind hybride Bildungsangebote, die berufliche und akademische Bildung verbinden und die Durchlässigkeit erhöhen wollen, vor die Herausforderung gestellt, auf ganz unterschiedlichen Ebenen die Logik beruflicher Bildung mit der Logik und den Mechanismen allgemeiner Bildung zu vereinbaren bzw. sich dazu zu verhalten.

Auf Ansätze zur Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildungsinhalte im schulischen Kontext, wie sie insbesondere in den 1970er Jahren mit dem Aufbau beruflicher Gymnasien, von Fach- und Berufsoberschulen und dem Kollegsmodellversuch in Nordrhein-Westfalen verfolgt wurden, wird hier nicht weiter eingegangen. Gleiches gilt für sog. doppelqualifizierende Bildungsgänge der Sekundarstufe II, die eine duale Berufsausbildung mit dem Erwerb einer schulischen (Fach)Hochschulreife verbinden und sowohl in den 1970er Jahren als auch in jüngster Zeit erneut als Instrument zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie zur Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung erprobt wurden und werden (vgl. u. a. Fölster et al. 1975; Pollmer/Roser 2016).

Nachfolgend werden somit vor allem solche hybriden Bildungsformate in den Blick genommen, die berufliche und akademische Bildung in systematischer Weise curricular zu verzahnen suchen. Berufsbegleitende Bildungsformate, bei denen die Verbindung beruflicher und akademischer Bildung eher eine individuelle Leistung des einzelnen Bildungsteilnehmenden darstellen, sind darin nicht mitinbegriffen.

## Duales Studium

Das traditionsreichste hybride Bildungsformat, auf das sich auch der Wissenschaftsrat explizit bezieht, ist sicherlich das duale Studium. Dieses hat seinen Ursprung in den 1970er Jahren in Baden-Württemberg und wurde schon damals als Reaktion auf einen Anstieg an Abiturient\*innen verstanden, denen Alternativen zum klassischen Hochschulstudium angeboten werden sollten. Bedingt durch den Erfolg der damals gegründeten sog. Berufsakademie Baden-Württemberg wurden nach und nach in vielen weiteren Bundesländern Berufsakademien gegründet (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 15f.). Insbesondere seit den 1990er Jahren entwickelten sich zudem weitere solcher kooperativen Studienformate an Fachhochschulen, deren Ausbau durch den Wissenschaftsrat 1996 ausdrücklich empfohlen wurde (vgl. Wissenschaftsrat 1996, S. 62).

Aus diesen Entwicklungen hervorgegangen ist eine Vielzahl an unterschiedlichen Umsetzungsmodellen dualer Studienformate, für die sich zwischenzeitlich u. a. basierend auf Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2013 eine Systematisierung etabliert hat, die zwischen ausbildungsintegrierenden, praxisintegrierenden sowie berufsintegrierenden dualen Studiengängen differenziert (vgl.

Wissenschaftsrat 2013, S. 9, 21ff.; Hofmann et al. 2020, S. 14); wobei Letztere in quantitativer Hinsicht bislang kaum eine Rolle spielen und daher im Folgenden nicht weiter behandelt werden.

Ein ausbildungsintegrierendes duales Studium zeichnet sich in Abgrenzung zu einem praxisintegrierenden dualen Studium dadurch aus, dass es ein Hochschulstudium inhaltlich und zeitlich systematisch mit einer vollqualifizierenden Berufsausbildung verbindet. Absolvent\*innen erhalten dadurch neben einem Hochschulabschluss (meist Bachelor) auch einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Bei einem praxisintegrierenden dualen Studium wird hingegen ein Hochschulstudium organisatorisch und curricular mit längeren Praxisphasen in einem Unternehmen verzahnt und nach erfolgreicher Absolvierung des dualen Studiums ein Hochschulabschluss (ebenfalls meist Bachelor) verliehen (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 9; BIBB 2017a).

Teilweise lassen sich duale Studienangebote allerdings nicht eindeutig einem dieser beiden Grundmodelle zuordnen, bspw. da innerhalb eines Studienganges eine entsprechende Variabilität vorzufinden ist und der Studiengang sowohl in ausbildungsintegrierender als auch in praxisintegrierender Form studiert werden kann (vgl. Kupfer et al. 2014, S. 38f.; Hofmann et al. 2020, S. 13).

Gemeinsames Anliegen aller dualer Studienformate ist es, berufspraktische und wissenschaftsbezogene Bildungselemente organisatorisch und inhaltlich miteinander zu verbinden (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 22). Diesbezüglich ist allerdings zu konstatieren, dass in der Vergangenheit nicht immer von einer Dualität im Sinne einer der Intention dieser Bildungsgänge folgenden angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung gesprochen werden konnte, da eine strukturierte curriculare inhaltliche oder zeitliche Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen faktisch kaum stattfand (vgl. Wolter et al. 2014; Langfeldt 2018; Krone et al. 2019, S. 125f.). Stattdessen existierten häufig zwei Curricula (ein berufliches und ein hochschulisches) relativ unverbunden nebeneinander respektive ein hochschulisches Curriculum neben einem weitgehend davon losgelösten betrieblichen Ausbildungsplan (vgl. Kupfer et al. 2014, S. 21f.). Diesem Umstand galt auch ein relevanter Teil der Kritik an der konkreten Durchführung dualer Studiengänge seitens der Gewerkschaften und der Wissenschaft (vgl. u. a. Wissenschaftsrat 2013, S. 22; DGB 2017, S. 2).

Seit der Musterrechtsverordnung (MRVO) der KMK von 2017 dürfen vor diesem Hintergrund daher nur noch solche Studiengänge als „dual“ bezeichnet werden, „wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“ (KMK 2017, S. 21f.). Im Rahmen einer Akkreditierung des jeweiligen Studienganges ist diese Verzahnung evidenzbasiert nachzuweisen (vgl. Akkreditierungsrat 2020).

Auch in fachlicher Hinsicht zeigen sich in den letzten Jahren Verschiebungen. Während es in den Anfängen zunächst vor allem im Bereich der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik dualer Studienformate gab, sind in den letzten Jahren insbesondere im Bereich Erziehung und Gesundheit viele neue Studiengänge entstanden. Die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften machen jedoch nach wie vor die dominierenden Fachrichtungen aus. Insgesamt hat sich die Anzahl dualer Studiengänge in den vergangenen etwa 10 Jahren von 776 im Jahr 2010 auf 1.662 im Jahr 2019 mehr als verdoppelt (vgl. Hofmann et al. 2020, S. 19).

## Studienintegrierende Ausbildung

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der soeben dargestellten Kritik an einer mangelnden gleichwertigen Integration berufspraktischer und wissenschaftsbezogener Bildungselemente im Rahmen dualer Studiengänge befindet sich derzeit ein neues hybrides Bildungsformat im Entstehen: die sog. studienintegrierende Ausbildung. Dieses Bildungsformat erhebt den Anspruch, dass es „die Lernorte nicht nur additiv nebeneinander sieht, sondern berufliche und akademische Bildung miteinander verbindet und organisiert“ (Euler/Severing 2019, S. 12).

Diesem Grundgedanken folgend sieht das Modell eine zirka 18-monatige Grundstufe vor, innerhalb derer die Teilnehmenden wesentliche Teile einer dualen Berufsausbildung durchlaufen und zugleich an einer Hochschule fachbezogene Studieninhalte mit mindestens 30 ECTS vermittelt bekommen. Ausbildungs- und Studieninhalte sollen dabei so miteinander verzahnt werden, dass inhaltliche Redundanzen vermieden werden (vgl. ebd., S. 13). Nach erfolgreichem Durchlaufen dieser Grundstufe und einer Zwischenprüfung, sollen sich die Teilnehmenden unter Berücksichtigung der bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und

Fertigkeiten und basierend auf den gemachten Erfahrungen für eine von drei weiterführenden Optionen der nachfolgenden zwei- bis dreijährigen Aufbaustufe entscheiden können:

- für die Fortführung der beruflichen Ausbildung mit dem Ziel, einen beruflichen Ausbildungsabschluss zu erwerben;
- für die Fortführung des hochschulischen Studiums mit dem Ziel, einen hochschulischen Bachelorabschluss zu erlangen;
- oder für die Fortführung der studienintegrierenden Ausbildung mit dem Ziel, einen Doppelabschluss analog zum ausbildungsintegrierenden dualen Studium zu erwerben (vgl. ebd.).

Die studienintegrierte Ausbildung ist damit breiter angelegt als ein klassisches duales Studium, bei dem sich die Teilnehmenden mehrheitlich bereits zu Beginn für ein Abschlussziel entschieden haben. Darüber hinaus unterscheidet sich die studienintegrierende Ausbildung auch dahingehend von dualen Studiengängen, dass die Berufsschulen als dritter Lernort neben den Lernorten Betrieb und Hochschule einen fest definierten Beitrag zur Gesamtqualifikation der Teilnehmenden leisten sollen (vgl. Garbade/Hartung 2019, S. 79). Auf duale Studiengänge trifft dies allenfalls auf die ausbildungsintegrierenden dualen Studienformate zu und selbst dort variiert die Relevanz des Lernortes Berufsschule stark (vgl. Ratermann 2015, S. 190f.).

Um am Ende der 18-monatigen Grundstufe eine fundierte Entscheidung für eine der drei weiterführenden Bildungsoptionen treffen zu können, sieht das Modell der studienintegrierenden Ausbildung des Weiteren neben fachlichen Ausbildungs- und Studieninhalten ergänzend noch ein entsprechendes Berufs-/Laufbahncoaching vor (vgl. Euler/Severing 2019, S. 13f.). Hintergrund dieses tragenden Elements studienintegrierender Ausbildung sind empirische Erhebungen, die belegen, dass sich für einen beträchtlichen Teil hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent\*innen die Wahl des nachschulischen Bildungsweges bzw. die Wahl zwischen Berufsausbildung und Studium als schwierig erweist (vgl. Euler/Severing 2019, S. 10).

Neben Ansätzen in Nordrhein-Westfalen ist vor allem Hamburg Vorreiter bei der Umsetzung dieses Modells. Hier ist eine eigene Hochschule (die Berufliche Hochschule Hamburg) gegründet worden, um das Bildungsformat der studienintegrierenden Ausbildung, das bisher hauptsächlich als Modell vorliegt, tatsächlich umzusetzen (vgl. Garbade/Hartung 2019, S. 81f.).

## Verzahnte Orientierungsangebote

Ein ebenfalls recht neues hybrides Bildungsformat besteht in sog. „Verzahnten Orientierungsangeboten zur beruflichen und akademischen Ausbildung“. Diese Orientierungsangebote wenden sich an hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent\*innen und sollen den Teilnehmenden parallel Einblicke in ein Hochschulstudium sowie in eine berufliche Ausbildung bieten, um so eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung zu ermöglichen. Ziel dieser 6-12monatigen Orientierungsangebote ist es somit nicht, die Teilnehmer\*innen zu einem vollqualifizierenden Abschluss zu führen, sondern eine fundierte Entscheidung für den weiteren Bildungsweg zu befördern und damit das Risiko späterer Ausbildungs- bzw. Studienabbrüche zu minimieren. Dabei stehen Aspekte der Anrechnung von Teilen dieser Orientierungsangebote sowohl auf ein Hochschulstudium als auch auf eine berufliche Ausbildung ebenso auf der Agenda wie die gleichwertige Berücksichtigung beider Bildungsbereiche (berufliche und akademische Bildung). Dazu werden im Rahmen eines Verbundvorhabens in den Jahren 2020 bis 2022 in drei Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen) gemeinsam von Vertreter\*innen der beteiligten Hochschulen und Partnern der beruflichen Bildung verzahnte Orientierungsangebote an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung entwickelt und erprobt (vgl. Hofmann et al. 2020, S. 11). Vorreiter ist hier das Orientierungsangebot „O ja!“, welches im Sommersemester 2020 in Berlin (trotz Corona) an den Start gegangen ist.

## Durchlässigkeit durch hybride Bildungsformate?

Wie eingangs dargestellt, werden hybride Bildungsformate als eine Strategie zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung betrachtet. Inwieweit sich durch hybride Bildungsangebote die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems allerdings tatsächlich erhöht, lässt sich bislang nur sehr vorläufig beantworten; differenziert vor allem für das duale Studium. Und hier zeigt sich ein recht uneindeutiges Bild. So sind die formalen Zugangsmöglichkeiten zu den unterschiedlichen Bildungsgängen und -bereichen als eine Dimension von Durchlässigkeit (vgl. Bernhard 2017, S. 43) durch duale Studiengänge prinzipiell nicht verändert, da auch duale Studiengänge das Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung voraussetzen. Stattdessen wird der Zugang zu einem dualen Studium aufgrund der Erfordernis eines betrieblichen Ausbildungs- oder

Praktikantenvertrages im Gegensatz zu einem klassischen Hochschulstudium sogar noch stark durch die beteiligten Unternehmen geprägt, die diesbezüglich eine Gatekeeper-Funktion übernehmen (vgl. Krone 2015a, S. 23).

Gleichwohl kann es eine erhöhte soziale Durchlässigkeit geben, da empirische Ergebnisse darauf hindeuten, dass es sich bei dual Studierenden verstärkt um hochschulzugangsberechtigte Personen mit nichtakademischem Elternhaus und somit um Bildungsaufsteiger handelt (vgl. u. a. Krone 2015b, S. 57; Woisch et al. 2018, S. 7). Zugleich relativieren sich aber diese Befunde, wenn dual Studierende hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft mit Studierenden von anderen Fachhochschulstudiengängen verglichen werden (vgl. Gensch 2014, S. 40ff.; Krone et al. 2019, S. 85f.).

Die organisationale Verbindung verschiedener Bildungsbereiche/-gänge als weitere Dimension von Durchlässigkeit ist bei dualen Studiengängen von der Intention und den Vorgaben des Akkreditierungsrates her prinzipiell recht stark ausgeprägt; insbesondere bei ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen. Allerdings verliert gerade diese Variante in den letzten Jahren in quantitativer Hinsicht im Verhältnis zu den deutlich stärker expandierenden praxisintegrierenden dualen Studiengängen an Relevanz (vgl. Hofmann et al. 2020, S. 14). Bei diesen praxisintegrierenden Formaten ist die organisationale Verbindung unterschiedlicher Bildungsbereiche/-gänge hingegen geringer ausgeprägt, da bei diesen bspw. nicht die Curricula/Ordnungsmittel einer beruflichen Ausbildung zu integrieren sind und am Ende auch lediglich ein akademischer Abschluss steht. Stattdessen zeigte sich in der Vergangenheit bei diesen Formaten häufig lediglich eine Verbindung hochschulischer Bildung mit wenig standardisierten praktischen Anteilen in einem Unternehmen. Ein gleichwertiges Nebeneinander beruflicher und akademischer Bildung spiegelt sich hierin somit nur sehr bedingt wider.

Ähnliches gilt für ausbildungsintegrierende duale Studiengänge dann, wenn eine duale Berufsausbildung lediglich eine Art Vorstufe zum anschließenden nach wie vor als höherwertig angesehenen Hochschulstudium aufgefasst wird. Die neue studienintegrierende Ausbildung hat in dieser unzureichenden Gleichwertigkeit ihren Ursprung und einen noch explizierter formulierten gleichwertigen Anspruch.

Die Herausforderung der studienintegrierenden Ausbildung besteht nun darin, die Berufsausbildung nicht als bloße Durchlaufstation zum eigentlich angestrebten Bachelor-Abschluss zu gestalten – und zwar besonders in der Wahrnehmung der jungen Erwachsenen. Ebenso ist auch bei verzahnten Orientierungsangeboten die Gleichwertigkeit der alternativen Entwicklungswege nicht nur als Anspruch zu formulieren, sondern auch die Umsetzung entsprechend zu gestalten. Gemeinsam ist diesen beiden neuen Bildungsformaten, dass sie darauf setzen, den Teilnehmer\*innen zu ermöglichen, konkrete Erfahrungen in der beruflichen und in der akademischen Bildung zu sammeln, bevor Bildungsentscheidungen getroffen werden (müssen). Inwiefern sich diese Erfahrungsbasierung dann tatsächlich auf die Wahrnehmung der jungen Erwachsenen im Hinblick auf die Attraktivität beruflicher Bildung auswirkt und damit auch Bildungsentscheidungen beeinflusst, muss die Umsetzung der Modelle und die entsprechende Begleitforschung zeigen.

Mit Blick auf eine zusammenfassende Beurteilung dieser hybriden Bildungsformate – und insbesondere der etablierten dualen Studiengänge – ist vor eindeutigen Urteilen zu warnen. Das duale Studium ist nicht der Königsweg zur Erhöhung der Durchlässigkeit, da es strukturell kaum am Bildungs-Schisma rüttelt. Es ist aber auch nicht als Sackgasse abzulehnen, da durchaus vielen der Absolvent\*innen Berufs- und Karrierewege eröffnet werden, die ihnen sonst verschlossen blieben. Mit den neuen Bildungsformaten der studienintegrierenden Ausbildung und der verzahnten Orientierungsangebote kommen weitere hybride Ansätze hinzu. Vormalig höchst individuelle Trampelpfade werden – das ist der Wert solch hybrider Formate – dadurch stärker formalisiert und anerkannte Wege im Bildungssystem.

## Literatur:

---

Akkreditierungsrat (2020): FAQ. 16.2 – Was wird bei der Akkreditierung dualer Studiengänge überprüft? Online unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/de/faq/thema/16-kriterien-der-akkreditierung> (Stand: 29.07.2020).

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SoFi-Mitteilungen 34, S. 13-27. Online unter: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr\\_34/Baethge.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr_34/Baethge.pdf) (Stand: 05.08.2020).

Bernhard, N. (2017). Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung: Grundlegendes zum dualen Studium (2017). Online unter: <https://www.bibb.de/ausbildungplus/de/34707.php> (Stand: 05.08.2020).

Elsholz, U. (2015): Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen.

In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepten zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 245-259.

Euler, D./Severing, E. (2019): Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: Euler, Dieter/Meyer-Guckel, Volker/Severing, Eckart (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung.

Neue Wege für Studium und Berufsbildung. Essen: Edition Stifterverband, S. 7–14.

Fölster, O./Kleinschmitt, M./Pischon, J./Schwiedrzik, B. (1975): Doppelqualifizierende Bildungsgänge im Sekundarbereich II – eine Information zu Modellversuchen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 4, H. 2, S. 8–11.

Garbade, S./Hartung, S. (2019): Modell der Studienintegrierenden Ausbildung. In: Euler, D./Meyer-Guckel, V./Severing, E. (Hrsg.): Neue Wege in Studium und Beruf:

Studienintegrierende Ausbildung. Essen, S. 77–83.

Gensch, K. (2014): Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Hofmann, S./Hemkes, B./Leo-Joyce, S./König, M./Kutzner, P. (2020): AusbildungsPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen. Bonn: BIBB

KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1- 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017); Begründung zur Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Bonn.

Krone, S. (2015a): Das duale Studium. In: Krone, S. (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden, S. 15–28.

Krone, S. (2015b): Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: Krone, S. (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden, S. 51-88.

Krone, S.; Nieding, I.; Ratermann-Busse, M. (2019): Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, Online unter: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_413.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_413.pdf) (Stand: 05.08.2020).

Kupfer, F./Köhlmann-Eckel, C./Kolter, C. (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 152. Bonn: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter:

<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7368> (Stand: 10.07.2020).

Langfeldt, B. (2018): Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, S. 1–20. Online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf) (Stand: 06.07.2020).

Pollmer, M./Roser, G. (2016): Duale Ausbildung und Abitur. Gestaltung eines doppelqualifizierenden Bildungsgangs. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 45, H. 6, S. 52–53.

Ratermann, M. (2015): Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und -orten. In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick.

Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 167–210.

Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulangebote (Drs. 2634-96), Berlin

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Berlin, S. 9-22 ff. Online unter:  
<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Stand: 05.08.2020).

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Darmstadt. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 05.08.2020).

Woisch, A./Renneberg, A./Mentges, H. (2018): Wer nimmt ein duales Studium auf? Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten des Schulabschlussjahrganges 2015. DZHW Brief. 02/2018. Hannover: DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH Online unter:  
[https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_02\\_2018.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_02_2018.pdf) (Stand: 06.07.2020).

Wolter, A./Kamm, C./Lenz, K./Renger, P./Spexard, A. (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. München: acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften.

---