



Universitäten unbeeindruckt von der Diskussion um Verberuflichung der akademischen (Aus-)Bildung

Führt die „Akademisierung“ der beruflichen Bildung zu einer „Verberuflichung“ des Hochschulstudiums?

Von: [Dr. Ulf Banscherus](#) (Sozial- und Bildungswissenschaftler)

HOCHSCHULEN Der Beitrag zeigt, dass im deutschen Hochschulwesen keineswegs von einer Verberuflichung von Studium und Lehre auszugehen ist. Im Unterschied zu den Fachhochschulen zeigen sich die Universitäten weitgehend unbeeindruckt von der Diskussion um eine Akademisierung der Berufsbildung sowie einer Verberuflichung der akademischen (Aus-)Bildung.

Der in bildungspolitischen Diskussionen häufig anzutreffende Begriff der „Akademisierung“ hat bei genauerer Betrachtung ganz unterschiedliche Bedeutungen, wozu die Veränderung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen mit einer Zunahme des Anteils akademischer Abschlüsse genauso gehört wie der fortschreitende volkswirtschaftliche Strukturwandel mit einer wachsenden Bedeutung des Dienstleistungssektors. Nimmt man nur das Bildungssystem in den Blick und legt dabei den Fokus auf das Hochschulsystem, so wird der Begriff zwar etwas weniger unscharf, seine Bedeutung bleibt aber auch weiterhin amorph.

So wird der massive Anstieg der Studierendenzahlen genauso als Akademisierung bezeichnet wie die Verlagerung von Ausbildungskapazitäten in den Bereichen Gesundheit, Pflege und Erziehung von den Fachschulen an die (Fach-)Hochschulen. Auch das duale Studium wird als eine spezifische Variante der Akademisierung der beruflichen Bildung betrachtet. Nicht zuletzt kommt dem Begriff im Kontext der Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung durch eine Ausweitung der Zugangswege und die Schaffung der Möglichkeit zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen eine gewisse Relevanz zu. Gleiches gilt teilweise für die stärkere Berücksichtigung der besonderen Anforderungen und Bedürfnisse von beruflich qualifizierten und/oder berufstätigen Studieninteressierten, beispielweise durch die Ausweitung von flexiblen Studienangeboten sowie ein stärkeres Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung (Wolter 2015; Severing/Teichler 2013).

Vor diesem Hintergrund ist das Anliegen dieses Beitrags nicht, eine allgemeingültige Definition des Begriffs Akademisierung vorzuschlagen, vielmehr gilt es, die mit der Diagnose der Akademisierung der Berufswelt nicht selten assoziierte Folgerung, dass „[d]ie gegenwärtigen Akademisierungstendenzen in Deutschland“ auch eine „Verberuflichung akademischer Bildung“ nach sich ziehen (Kersten 2016, S. 99) zu hinterfragen, deren Richtigkeit nicht weniger als einen Bruch mit der bisherigen Tradition der Hochschulentwicklung in Deutschland darstellen würde, in der dem Leitmotiv der „Forschungsuniversität“ – in abgestufter Weise auch an den Fachhochschulen – eine dominante Bedeutung zukommt (vgl. z.B. Banscherus 2011). Hierzu werden die folgenden – zuvor bereits genannten – sieben Aspekte der Akademisierung hinsichtlich der Diagnose ihres Beitrags zu einer möglichen „Verberuflichung akademischer Bildung“ näher betrachtet:

1. Massive Expansion der Studienanfängerzahlen,

Dr. Ulf Banscherus

Sozial- und Bildungswissenschaftler



Dr. Ulf Banscherus ist Sozial- und Bildungswissenschaftler und leitet die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der Technischen Universität Berlin. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin sowie Stipendiat im Promotionskolleg „Lebenslanges Lernen“ der Hans-Böckler-Stiftung an der Technischen Universität Dresden.

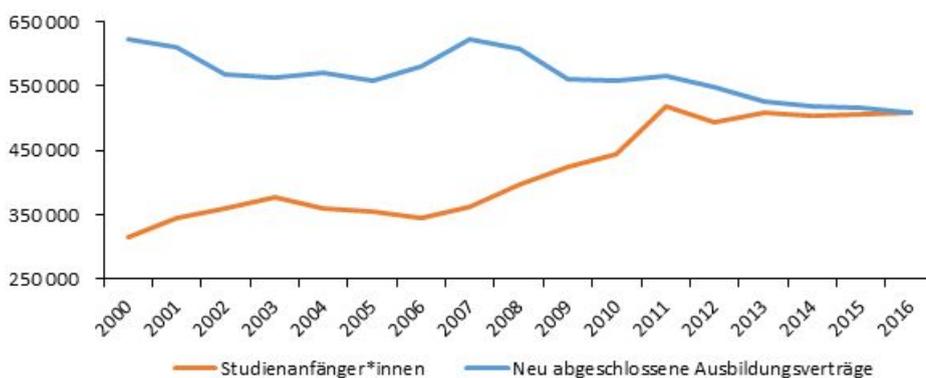
2. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung,
3. Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen,
4. Verstärktes Angebot flexibler Studienformate,
5. Hochschulen als Akteure der (beruflichen) Weiterbildung,
6. Ausbau dualer Studiengänge,
7. Ausweitung des Fächerspektrums der (Fach-)Hochschulen.

Massive Expansion der Studienanfängerzahlen

Seit Jahrzehnten ist in Deutschland ein Trend zur Höherqualifizierung festzuhalten. Konkret hat sich die Zahl der Studienanfänger*innen von ca. 315.000 im Jahr 2000 auf 509.760 im Jahr 2016 erhöht. Im Jahr 2011 wurde mit rund 519.000 Studierenden im ersten Hochschulsemester ein bisher einmaliger Spitzenwert erreicht. Eine gegenläufige Entwicklung ist bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen zu verzeichnen, deren Zahl von ca. 623.000 im Jahr 2000 auf 509.997 im Jahr 2016 gesunken ist. Somit betrug die Differenz im Jahr 2016 nur noch 237 Personen, während es 2000 noch mehr als 300.000 gewesen sind (vgl. *Abbildung 1*).

Der massive Anstieg der Studienanfängerzahlen ist die Folge einer langfristig wirksamen, strukturellen Veränderung individueller Bildungsentscheidungen, in deren Folge ein wachsender Anteil der jüngeren Generation ihre berufliche Ausbildung faktisch nicht mehr im System der Berufsbildung, sondern im Hochschulbereich erhält. Hierzu trägt auch bei, dass Beschäftigte mit einem akademischen Abschluss – bei einer erheblichen Streuung, vor allem nach Fächergruppen – im Schnitt erheblich höhere Einkommen erzielen als Beschäftigte anderer Qualifikationsniveaus. Angesichts der anhaltenden Wachstumsdynamik „deutet vieles darauf hin, dass das Hochschulsystem langfristig zum quantitativ wichtigsten Ausbildungsort in unserer Volkswirtschaft wird“ (*Wolter 2014, S. 166; Baethge/Wolter 2015; Kersten 2016*).

Abbildung 1: Zahl der Studienanfänger*innen und der Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 2000 bis 2017



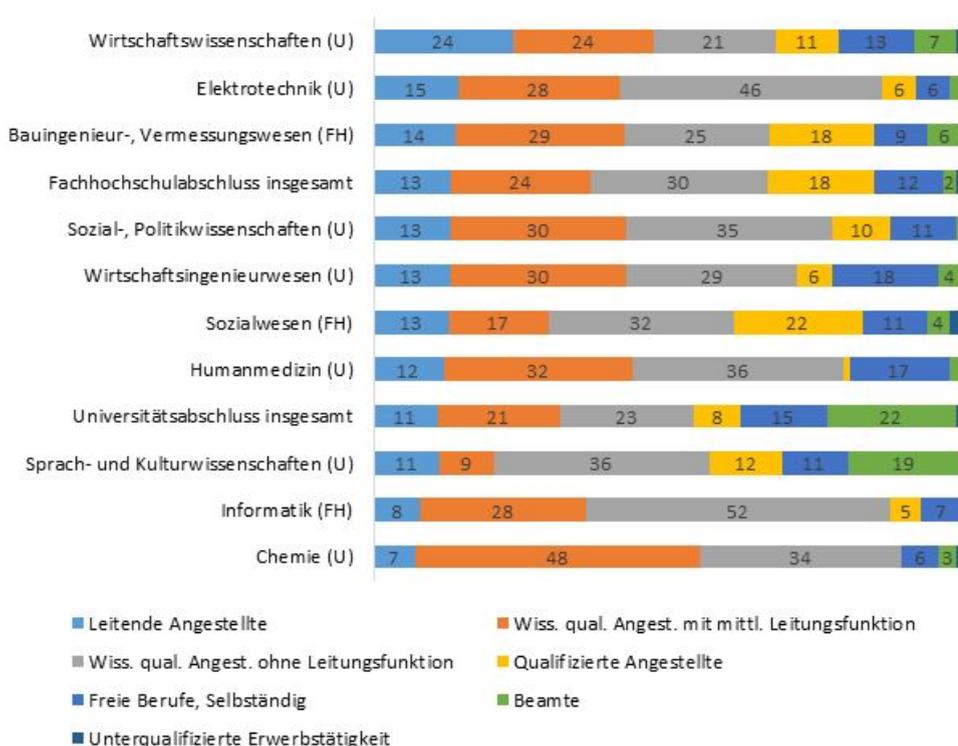
Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung

Entgegen der landläufigen Meinung, die auch unter Studierenden weit verbreitet ist, übernehmen Hochschulabsolvent*innen keineswegs regelhaft Führungsaufgaben, sondern üben häufig qualifizierte Fach Tätigkeiten aus, für die teilweise ein Hochschulabschluss notwendig ist, teilweise aber auch nicht. Der Anteil der

Absolvent*innen, die zehn Jahre nach dem Abschluss entweder als Leitende Angestellte (z.B. Abteilungsleiter*innen) oder als Angestellte mit mittlerer Leitungsfunktion (z.B. Projekt- oder Gruppenleiter*innen) tätig sind, ist bei Universitätsabsolvent*innen aus ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern sowie aus den Bereichen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften deutlich höher als in anderen Fachgebieten (*Fabian u.a. 2013, S. 141; vgl. Abbildung 2*).

Zum Wandel der Qualifikationsstruktur gehört auch, dass akademisch qualifizierte Beschäftigte teilweise Aufgaben haben, die früher von Absolvent*innen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung ausgeübt wurden (vgl. *Banscherus/Himpele/Staack 2010*). Beispielsweise vermischen sich in vielen Industriebetrieben und Dienstleistungsbereichen im konkreten Arbeitsalltag die Tätigkeitsfelder von Ingenieur*innen, Meister*innen und Facharbeiter*innen oder besetzen Pflegewissenschaftler*innen in Krankenhäusern die Position der Pflegedienstleitung.

Abbildung 2: Berufliche Position von Hochschulabsolvent*innen ausgewählter Fachrichtungen zehn Jahre nach dem Abschluss, 2011, in Prozent



Quelle: Fabian u.a. 2013, S. 141; eigene Darstellung

Studierenden immer wieder gezeigt haben (Wolter/Banscherus 2012; Baethge/Wolter 2015).

Im Wintersemester 2015/2016 wurden bundesweit rund 5.600 Studierende zu ihrer Studiensituation befragt. Hinsichtlich des Praxisbezugs ihres Studiums gaben 21 Prozent der Studierenden an Universitäten und 58 Prozent der Studierenden an Fachhochschulen an, dass ein starker Praxisbezug ein Kennzeichen ihres Studienfachs sei (Multrus u.a. 2017, S. 34f.). Die Studierenden wurden auch nach praxisorientierten Studienangeboten befragt. Hier ist ebenfalls ein deutlicher Unterschied festzustellen. An den Universitäten berichteten 15 Prozent der Befragten, dass ihnen viele Möglichkeiten zur Einübung berufspraktischer Tätigkeiten zur Verfügung stehen, und sieben Prozent über ein häufiges Angebot von Informationen zu den Anforderungen in fachlich relevanten Berufsfeldern. Die entsprechenden Werte lagen an den Fachhochschulen mit 27 bzw. 17 Prozent deutlich darüber (ebd., S. 32f.). Nur neun Prozent der befragten Studierenden an Universitäten gaben außerdem an, eine gute Berufsvorbereitung zu erfahren, an den Fachhochschulen waren es immerhin 19 Prozent. Weitere 37 (Unis) bzw. 46 (FHs) Prozent der Studierenden fühlten sich hinsichtlich der späteren Berufstätigkeit zumindest teilweise gefördert. Diese Entwicklung ist im Zeitverlauf weitgehend stabil, eine wachsende Zustimmung ist nur im unteren einstelligen Prozentbereich zu verzeichnen (ebd., S. 62f.).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass auch fast 20 Jahre nach dem Start des Bologna-Prozesses, durch den die Berufsvorbereitung einen prominenten Platz auf der hochschulpolitischen Agenda erhalten hat, noch 29 Prozent der Studierenden an Universitäten sowie 27 Prozent der Studierenden an Fachhochschulen eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen als „sehr dringlich“ betrachten (ebd., S. 92).

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Seit 2009 wurden die Zugangswege zur Hochschule ohne schulische Studienberechtigung in Deutschland, häufig als „nicht-traditionelle Zugangswege“ oder „Dritter Bildungsweg“ bezeichnet, umfassend neu geregelt. Ausgangspunkt für die Neufassung der Landeshochschulgesetze waren ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie die vorhergehende Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern beim „Dresdner Bildungsgipfel“. Die Öffnung der Zugangswege wird allgemein als

Die Hochschulpolitik hat auf diese Entwicklung unter anderem mit der Festlegung des Qualifikationsziels der „Vorbereitung auf eine qualifizierte Erwerbstätigkeit“ als Akkreditierungskriterium für alle Studiengänge reagiert. Auch der Wissenschaftsrat mahnt, „die Inanspruchnahme vermeintlicher ‚Zweckfreiheit‘ oder ein Selbstverständnis primär als Forschungseinrichtung [sind] mit der gesetzlich definierten Rolle der Hochschulen nicht vereinbar“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 95). Die Hochschulen kommen dieser Aufgabe allerdings kaum nach, wie Befragungen von

Beitrag für eine größere Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung betrachtet. In den vergangenen Jahren sind insbesondere die Zugangsmöglichkeiten für die Absolvent*innen einer beruflichen Fortbildungsprüfung (z.B. Meisterprüfung), deutlich verbessert worden. Teilweise trifft dies auch auf die Absolvent*innen einer Berufsausbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit zu (vgl. z.B. Banscheraus 2015). Die veränderten Zugangsregelungen spiegeln sich darin, dass der Anteil von Studienanfänger*innen des Dritten Bildungswegs zwischen 2007 und 2010 deutlich angestiegen ist. Der entsprechende Wert verblieb allerdings dauerhaft unterhalb der Dreiprozentmarke – und scheint aktuell sogar wieder etwas abzusinken (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Anteil „nicht-traditioneller“ Studienanfänger*innen an allen Studienanfänger*innen 2009 bis 2015, in Prozent

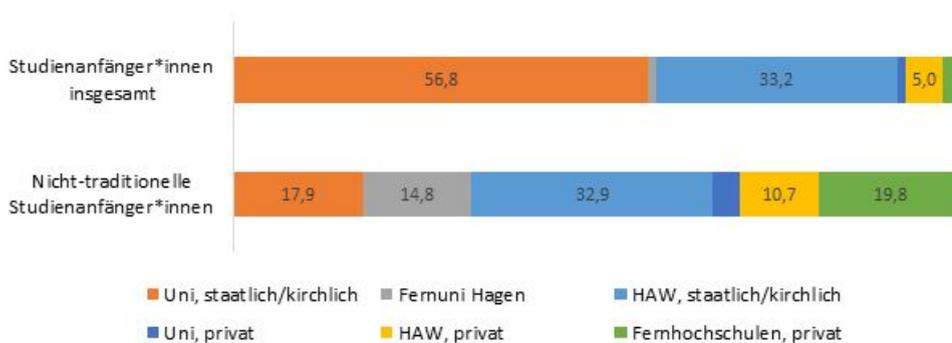


Die Anteilswerte von nicht-traditionellen Studierenden an allen Studierenden im ersten Semester unterscheiden sich deutlich zwischen den Hochschulen unterschiedlicher Typen sowie unterschiedlicher Trägerschaft. Während staatliche Universitäten bei dieser Studierendengruppe deutlich unterrepräsentiert sind, ist der Anteil privater (Fach-)Hochschulen

*: ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen Quellen: Wolter u.a. 2017, S. 15; Nickel/Schulz 2017, S. 5; eigene Darstellung

vergleichsweise hoch. Dies gilt insbesondere für private Hochschulen mit einem klaren Fernstudienprofil. Der hohe Einfluss des Fernstudienformats auf die Gewinnung nicht-traditioneller Studieninteressierter zeigt sich zudem am hohen Anteilswert der Fernuniversität Hagen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Studienanfänger*innen insgesamt und „nicht-traditionelle“ Studienanfänger*innen 2014 nach Hochschularten und Trägerschaft, in Prozent



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 128; eigene Darstellung

Die Befunde zum Dritten Bildungsweg zeigen, dass eine Studienaufnahme aus dem System der beruflichen Bildung heraus auch nach der Umsetzung des KMK-Beschlusses vom März 2009 eine Seltenheit darstellt. Hierzu trägt vor allem bei, dass die Regelungen zwischen den Ländern uneinheitlich bleiben und an den einzelnen

Hochschulen ganz unterschiedlich umgesetzt werden. Der Dritte Bildungsweg ist also – trotz der zahlreichen kleinschrittigen Ausweitungen der Zugangsmöglichkeiten zum Studium ohne schulische Studienberechtigung – auch heute noch als ein schmaler Pfad neben dem Abitur als Königsweg zur Hochschule zu betrachten.

Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen

Auch Verfahren zur Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kompetenzen auf die geforderten Studienleistungen sollen die Durchlässigkeit zu verbessern helfen. Sie sollen außerdem zu einer besseren Vernetzung zwischen Einrichtungen des

Berufsbildungssystem, Hochschulen und Unternehmen beitragen. Die Entwicklung von Ansätzen zur Anrechnung wurde – ähnlich wie die Veränderungen beim Hochschulzugang – ganz wesentlich von hochschulpolitischen Akteuren unterstützt. Unter anderem hat die KMK mehrere Beschlüsse zu diesem Themenfeld gefasst und diese zu einem verbindlichen Bestandteil der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen gemacht. In allen Bundesländern wurden in der Folge Vorgaben zur Anrechnung in die Hochschulgesetze aufgenommen, außerdem hat der Akkreditierungsrat gegenüber den Akkreditierungsagenturen Ende 2014 eine konsequentere Überprüfung der Anrechnungsvorgaben angekündigt (Lenz/Schmitt 2016).

Von Bund und Ländern wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Projekte gefördert, in denen Anrechnungsverfahren entwickelt und implementiert wurden. Hierzu gehört neben der von 2005 und 2011 laufenden „ANKOM-Initiative“ seit 2011 auch der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Die ANKOM-Ergebnisse haben belegt, dass eine Schnittmenge gleichwertiger Kompetenzen zwischen beruflichen Fortbildungen und Bachelorstudiengängen besteht, dieser Befund generalisierbar ist und Anrechnung ein Konzept darstellt, das in die Praxis der Hochschulen übertragbar ist (Freitag u.a. 2011). Die konkrete Ausgestaltung der Anrechnungsmöglichkeiten liegt allerdings in der Zuständigkeit der einzelnen Hochschulen und dort in erster Linie bei den Fakultäten und Fachbereichen. Trotz der verschiedenen Beschlüsse und Förderprogramme findet verfahrensgestützte Anrechnung nur selten und wenn, dann häufig nur in einzelnen Studiengängen statt (Lenz/Schmitt 2016).

Insgesamt besitzt die Implementierung von Anrechnungsverfahren an deutschen Hochschulen nach wie vor eher Modellcharakter und wurde vor allem im Rahmen von Förderprojekten umgesetzt. Ein wichtiger Grund hierfür ist die an vielen Hochschulen zu beobachtende große Zurückhaltung, die nicht selten in Skepsis oder offene Ablehnung umschlägt. Um das zweifellos vorhandene Potenzial zur Öffnung der Hochschulen für berufserfahrene Zielgruppen, das die Anrechnung erwiesenermaßen hat, besser als bisher zu nutzen, müssten vor allem die Wertschätzung gegenüber beruflich erworbenen Kompetenzen und die Akzeptanz von Anrechnungsmodellen an den Hochschulen gefördert werden (ebd.). Hier ist noch viel zu tun. Ähnlich wie beim Dritten Bildungsweg sind gesetzliche Regelungen und konkrete Umsetzungsmodelle vorhanden, die Umsetzung durch die Hochschulen verläuft jedoch schleppend.



***Studienformate:** Überdurchschnittlich engagiert sind bei flexiblen Studienformaten die staatlichen Fachhochschulen, während die staatlichen Universitäten dieses Angebotssegment offenbar nicht zu ihrem Kernprofil zählen.*

Verstärktes Angebot flexibler Studienformate

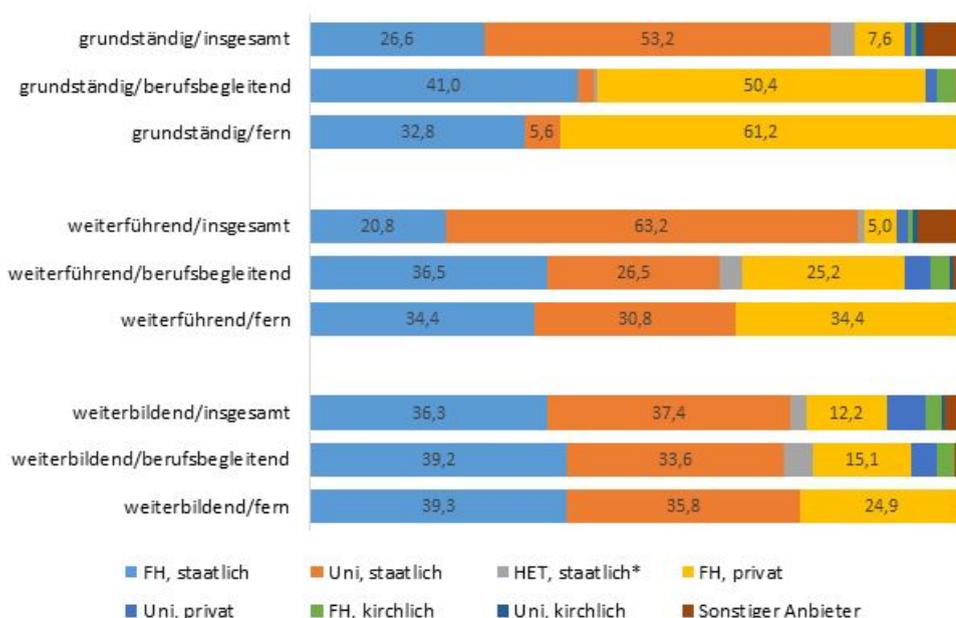
Eine flexible Studienorganisation gilt ebenfalls als Voraussetzung dafür, verstärkt beruflich Qualifizierte und/oder Berufstätige für die Aufnahme eines Studiums zu gewinnen und so einen Beitrag zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu leisten (z.B. Dollhausen u.a. 2013). Auch der Wissenschaftsrat sieht „einen großen Bedarf, das Angebot an berufsbegleitenden Studienangeboten auszuweiten. Er empfiehlt den Hochschulen nachdrücklich, ihre Studienstrukturen grundlegend zu flexibilisieren, um verstärkt berufserfahrene Studierende mit und ohne akademische Vorbildung gewinnen zu können“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 88). Berufsbegleitende Studienangebote, die als Präsenzstudium angelegt sind, finden häufig am Abend und/oder an den Wochenenden statt, teilweise auch in Form von mehrtägigen Blockveranstaltungen. Ein höheres Maß an zeitlicher Flexibilität bieten häufig Formate, die im Fernstudium durchgeführt werden. Eine Zwischenform stellen „Blended-Learning“-Ansätze dar, bei denen die Veranstaltung aus (längeren) Onlinephasen und (kürzeren) Präsenzphasen besteht. Letztere werden häufig in Projekten, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert werden, eingesetzt (z.B. Wolter u.a. 2014).

Mit Blick auf die recht eindeutigen Positionierungen in Hochschulpolitik und Hochschulforschung könnte der Eindruck entstehen, dass berufsbegleitende Studiengänge und das Fernstudium an den Hochschulen in Deutschland fest verankert sind und ein breites

Angebot in diesen Bereichen besteht. Dies ist eigenen Auswertungen der Hochschulkompass-Datenbank, die von der Hochschulrektorenkonferenz zur Verfügung gestellt wird, nicht der Fall. So wurden Ende 2017 nur 4,8 Prozent der mehr als 10.000 grundständigen (Bachelor-)Studiengänge berufsbegleitend angeboten, beim Fernstudium lag der Anteil mit 2,6 Prozent noch darunter.

Bei den rund 9.000 weiterführenden (Master-)Studiengängen lag der Anteil der berufsbegleitenden Angebote mit 9,3 Prozent deutlich höher. Dies gilt mit 3,3 Prozent für die Fernstudiengänge allerdings nur sehr begrenzt. Interessant ist ein Blick auf die Anbieterstruktur der „flexiblen“ Studiengänge (vgl. *Abbildung 5*). Hier nehmen vor allem Fachhochschulen in privater Trägerschaft sowohl bei berufsbegleitenden Studiengängen als auch beim Fernstudium eine herausgehobene Position ein, die ihre Bedeutung für das grundständige Studienangebot insgesamt weit übersteigt. An privaten Hochschulen sind allerdings in aller Regel Studiengebühren zu entrichten, die sich je nach Hochschule deutlich unterscheiden und Größenordnungen zwischen 12.000 und 25.000 Euro für ein Bachelorstudium erreichen können. Überdurchschnittlich engagiert sind bei flexiblen Studienformaten außerdem die staatlichen Fachhochschulen, während die staatlichen Universitäten dieses Angebotssegment offenbar nicht zu ihrem Kernprofil zählen.

Abbildung 5: Anbieterstruktur berufsbegleitende Studiengänge und Fernstudiengänge 2017, grundständige und weiterführende Studiengänge sowie weiterbildende (Master-)Studiengänge, in Prozent



Deutlich anders stellt sich die Lage im Bereich der weiterbildenden (Master-)Studiengänge dar, auf die etwa ein Zehntel (10,2 Prozent) der weiterführenden (Master-)Studiengänge entfällt. Hier ist besonders das vergleichsweise starke Engagement der staatlichen Universitäten auffällig, die dieses Angebotssegment zusammen mit den staatlichen Fachhochschulen klar dominieren. Auch die privaten Universitäten sind hier als Anbieterinnen stärker vertreten als bei den anderen Studienformaten. Ein wesentlicher Grund dürfte

*: HET: Hochschulen eigenen Typs (insbes. Berufsakademien) Quelle: www.hochschulkompass.de [15.12.2017]; eigene Auswertungen

darin liegen, dass weiterbildende Masterstudiengänge nicht unter das für staatliche Hochschulen in der Regel geltende Studiengebührenverbot fallen und die Hochschulen im Regelfall sogar dazu angehalten sind, mindestens kostendeckende Studiengebühren zu erheben (vgl. *Banscherus/Pickert/Neumerkel 2016*). Einige Hochschulen betrachten weiterbildende Masterstudiengänge somit als willkommene Einnahmequelle und stellen den Studierenden für ein einjähriges Studienprogramm nicht selten Gebühren in fünfstelliger Höhe in Rechnung.

Hochschulen als Akteure der (beruflichen) Weiterbildung

Unter der Überschrift „lebenslanges Lernen“ sollen sich die Hochschulen auch stärker im Bereich der Weiterbildung engagieren und dabei neben Hochschulabsolvent*innen auch Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation als „neue“ Zielgruppe adressieren, so lautet zumindest eine verbreitete Forderung. Der Wissenschaftsrat betrachtet zum Beispiel „den Ausbau und die Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote als eine der vordringlichsten Aufgaben“ der zukünftigen Entwicklung des Hochschulsystems (*Wissenschaftsrat 2014, S. 37*). Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung; offene Hochschulen“ zielt ebenfalls auf

einen Ausbau der Hochschulweiterbildung; für entsprechende Projekte stehen zwischen 2011 und 2020 insgesamt 50 Mio. Euro zur Verfügung. Bisher fällt die Stellung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt einer Analyse von *Kamm u.a. (2016)* zufolge allerdings marginal aus. Der Adult Education Survey (AES) weist für die Hochschulen nur ein Anteil von drei Prozent aller Teilnahmefälle an Weiterbildungsangeboten aus. Betrachtet man nur die Weiterbildungsaktivitäten von Personen mit Hochschulabschluss, liegt der Anteilswert mit fünf (im AES) bis sieben Prozent (im DZHW-Absolventenpanel) nur geringfügig darüber. Bei der Dreiprozentangabe für das gesamte Weiterbildungsvolumen in Deutschland ist den Autor*innen zufolge „*sogar noch von einer Überschätzung auszugehen, da hier die Teilnahme an innerbetrieblicher Weiterbildung sowie die weiterbildenden Aktivitäten von Studierenden miteinfasst sind. Der Anteil von drei Prozent an allen Weiterbildungsaktivitäten [...] markiert also eher einen Maximalwert für alle an Hochschulen angebotenen Formen von Weiterbildung*“ (*Kamm u.a. 2016, S. 149*).

Die bestehende Situation lässt sich zum einen damit erklären, dass die Weiterbildung in der Prioritätensetzung der Hochschulen – analog zur akademischen Reputation – deutlich hinter Forschung und Lehre liegt, was durch die seit Jahren anhaltende hohe Auslastung der Hochschulen in der akademischen Erstausbildung weiter verstärkt wird. Zum anderen haben die Hochschulen „*noch einige Schwierigkeiten, sich auf die für die Weiterbildung geltenden Anforderungen von Bedarf, Nachfrage, Teilnehmerorientierung, Praxisbezügen und Angebotsflexibilität einzustellen, die von einer ganz anderen Logik bestimmt werden als die stark von fachspezifischen Regulativen geprägte akademische Erstausbildung*“ (*ebd., S. 162*).



Weiterbildung an Hochschulen: Selbst wenn die Hochschulen ihren Anteil am Weiterbildungsvolumen steigern könnten, steht zu bezweifeln, dass sie jemals die Position einnehmen könnten, die sie traditionell in der akademischen Erstausbildung einnehmen.

Insgesamt wird die Stellung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt durchaus als ausbau- und entwicklungsfähig beschrieben, allerdings nur dann, wenn diese sich dieser auch Aufgabe verstärkt annehmen. Selbst wenn die Hochschulen ihren Anteil am Weiterbildungsvolumen – jedenfalls in einigen Segmenten – steigern würden, steht jedoch zu bezweifeln, dass sie hier jemals die Position einnehmen könnten, die sie traditionell in der akademischen Erstausbildung einnehmen. Nicht nur hinsichtlich der Durchlässigkeit gegenüber der beruflichen Bildung und des Angebots flexibler Lehr- und Lernformate, sondern auch bei der Weiterbildung als weiterem Element lebenslangen Lernens bleiben die Hochschulen also deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurück,

was nicht zuletzt in ihrem tradierten Aufgabenverständnis begründet ist.

Ausbau dualer Studiengänge

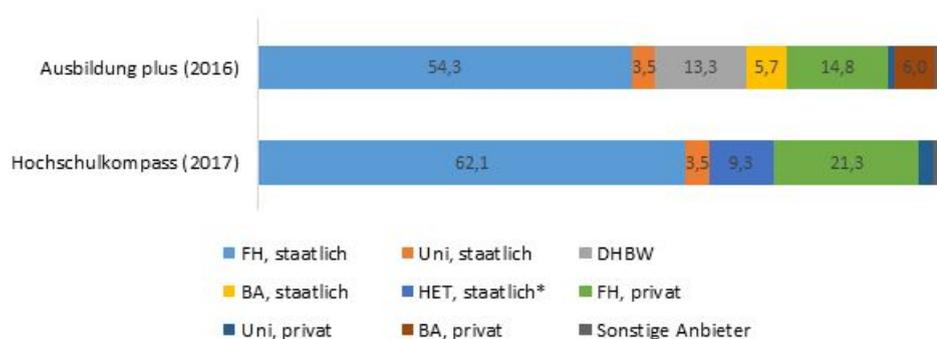
Mit dem dualen Studium werden hohe Erwartungen verbunden. Beispielsweise führt dessen Etablierung und Ausweitung aus Sicht des Wissenschaftsrates „*zu deutlichen Veränderungen im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung*“ und wirkt somit „*auf eine Angleichung der gesellschaftlichen Wertschätzung von beruflicher und akademischer Bildung hin*“; unter anderem dadurch, dass „*[ü]ber den Austausch im Rahmen dualer Studienprogramme [...] die Kenntnis über die Inhalte und die Ausgestaltung der Ausbildung im jeweils anderen Bildungsbereich*“ wächst und „*die Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge mit ihren Erfahrungen dazu beitragen, mögliche Vorurteile, Fehleinschätzungen oder Berührungspunkte abzubauen*“ (*Wissenschaftsrat 2014, S. 95*).

Ein Blick in die verfügbaren Daten stimmt allerdings wenig euphorisch: Zwar verzeichnen das *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)* für das Jahr 2016 rund 1.600 und der Hochschulkompass für das Jahr 2017 noch fast 1.200 duale Studiengänge, was einem Anteil von 15,5 bzw. 11,2 Prozent aller im Hochschulkompass verzeichneten grundständigen Studiengänge entspricht, die Werte für die Studierendenzahlen liegen jedoch deutlich darunter. Nach Angaben des BIBB waren 2016 rund 101.000 Studierende in dualen Studiengängen eingeschrieben, davon 72,0 Prozent an Einrichtungen in staatlicher Trägerschaft und 28,0 Prozent an privaten

Hochschulen und Berufsakademien (Hofmann/König 2017, S. 17). Dies entspricht einem Anteil von nur 3,6 Prozent aller mehr als 2,8 Mio. Studierenden. Allerdings entfielen auf die staatlichen Fachhochschulen (inkl. DHBW) mit 6,7 Prozent sowie vor allem auf die privaten Fachhochschulen mit 13,7 Prozent deutlich höhere Anteilswerte.

Das duale Studium ist also recht eindeutig eine Domäne der Hochschulen für angewandte Wissenschaften, wie auch die verfügbaren Angaben zur Anbieterstruktur bestätigen (vgl. Abbildung 6). Sowohl nach Angaben des BIBB als auch den Daten des Hochschulkompass zufolge ist der Anteil des Studienangebots, der auf die staatlichen (54,3 bzw. 62,1 Prozent) sowie die privaten Fachhochschulen (14,8 bzw. 21,3 Prozent) entfällt, erheblich höher als deren Anteil am grundständigen Studienangebot insgesamt, für den Werte von 26,6 (staatlich) bzw. 7,6 Prozent (privat) ermittelt wurden (vgl. Abbildung 5). Als weitere relevante Anbieter fungieren die *Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)* sowie weitere Berufsakademien, während duale Studienangebote an Universitäten nur eine marginale Rolle spielen. Auch dem dualen Studium kommt also in programmatischen Konzepten und Positionspapieren relevanter Akteure der Hochschul- und Berufsbildungspolitik somit ein größeres Gewicht zu, als dies in der deutschen Hochschullandschaft real der Fall ist.

Abbildung 6: Anbieterstruktur (grundständiger) dualer Studiengänge, in Prozent



Ausweitung des Fächerspektrums der

*: HET: Hochschulen eigenen Typs (insbes. Berufsakademien) Quellen: www.hochschulkompass.de [15.12.2017]; eigene Auswertungen; Hofmann/König 2017, S. 17; eigene Darstellung

(Fach-)Hochschulen

In den letzten beiden Jahrzehnten sind an zahlreichen Hochschulen neue Disziplinen entstanden, die Bereiche abdecken, die zuvor ein Spezifikum der beruflichen Bildung, insbesondere der Fachschulen, gewesen sind. Dies gilt vor allem für die Bereiche Gesundheit und Pflege sowie Frühpädagogik. Die Verlagerung der Ausbildung – oder zumindest von Teilen davon – in den Hochschulsektor wird zumeist mit höheren beruflichen Anforderungen begründet, für deren Erfüllung wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden notwendig seien. Außerdem wird auf andere Länder verwiesen, in denen diese Entwicklung bereits zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden habe. Damit verbunden ist die Erwartung, dass akademisch ausgebildete Fachkräfte in diesen Fachgebieten vor allem konzeptionelle, planerische, beratende und koordinierende Aufgaben übernehmen und in erster Linie in hochkomplexen Situationen sowie speziellen Feldern eingesetzt werden.

Diese Sichtweise, nach der eine Höherqualifizierung in den Bereichen Gesundheit und Pflege sowie Erziehung in erster Linie eine Reaktion auf gewandelte Bedarfe im Beschäftigungssystem darstellt, muss allerdings um eine andere Perspektive ergänzt werden, denn in diesen Bereichen gab es bereits seit vielen Jahren Bestrebungen, verstärkt forschungsbasierte (Qualitäts-)Standards einzuführen, um diese auf ein wissenschaftliches Fundament zu stellen und sie so transparenter und vergleichbarer zu machen, was nicht zuletzt eine Evaluation der erbrachten Leistungen vereinfachen sollte. Die Forderung einer stärkeren Evidenzbasierung der Tätigkeitsfelder Gesundheit, Pflege und Erziehung ist also auch ein Resultat wissenschaftlicher Entwicklungen, sodass die Herausbildung der neuen Disziplinen zumindest teilweise von wissenschaftlichen Akteuren selbst initiiert worden ist (Kersten 2016; Gerholz/Walkenhorst 2016; Dallmann/Schiff 2016; Stock 2013).

Die Ausweitung des Fächerspektrums der Hochschulen wird von Akteuren der beruflichen Bildung häufig als eine verschärfte Konkurrenz zwischen den Systemen der Berufsbildung und der Hochschulbildung beschrieben – wobei nicht selten die Sorge vor

einer fortschreitenden Erosion der beruflichen Bildung zugunsten der Hochschulen mitschwingt (Schütte 2013; vgl. Kuda u.a. 2012). Mit der Aufregung auf Seiten der beruflichen Bildung korrespondiert auf Seiten der Hochschulen, und hier insbesondere der Universitäten, zumeist eher Desinteresse, ist die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen doch nicht erst seit der Entstehung der Naturwissenschaften sowie der Eingliederung der Gymnasiallehrausbildung, der Betriebswirtschaft und der Ingenieurwissenschaften im Laufe des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts in die Hochschullandschaft ein prägendes Merkmal der Hochschulentwicklung.

Hinzu kamen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Entstehung der Fachhochschulen und die weitgehende Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (vgl. Bancherus u.a. 2015; Stock 2013). Aus dieser Perspektive ist die Schaffung neuer Fachgebiete vor allem an den Fachhochschulen nicht mehr als ein weiterer kleiner Schritt in der kontinuierlichen Weiterentwicklung einer dynamischen Hochschullandschaft, dem zahlreiche vergleichbare Schritte vorangegangen sind.

Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass hinsichtlich des deutschen Hochschulwesens insgesamt keineswegs von einer Verberuflichung von Studium und Lehre ausgegangen werden kann. Auch zeigt eine genauere Betrachtung der unterschiedlichen Aspekte der diagnostizierten Akademisierungstendenzen keine flächendeckenden Auswirkungen. Eher ist davon auszugehen, dass ein Teil der Hochschulen – insbesondere staatliche Fachhochschulen und vor allem Hochschulen für angewandte Wissenschaften in privater Trägerschaft – eine entsprechende Nach- bzw. Neujustierung ihrer Angebotsstruktur vorgenommen hat, um ihre spezifische Profilbildung gezielt voranzutreiben und auf diese Weise einen strategischen Vorteil im politisch geförderten Wettbewerb der Hochschulen zu erlangen. Im Unterschied zu den Fachhochschulen zeigen sich die Universitäten weitgehend unbeeindruckt von der Diskussion um eine Akademisierung der Berufsbildung sowie einer Verberuflichung der akademischen (Aus-)Bildung.

Ohne den Erfolge der vielerorts zu beobachtenden Initiativen zur Stärkung der Praxisorientierung von Studium und Lehre, der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, der Ausweitung von Angeboten der Hochschulweiterbildung sowie einer stärkeren Verzahnung der Lernorte im Rahmen des dualen Studiums in Abrede stellen zu wollen, ergibt sich in der Gesamtschau doch der Befund, dass ein Erreichen des Ziels einer stärkeren Gleichberechtigung von beruflicher und akademischer Bildung, einer stärkeren gegenseitigen Öffnung sowie die Anerkennung ihrer gesellschaftlichen (Aus-)Bildungsfunktion durch die Hochschulen, insbesondere den Universitäten, auch weiterhin einen langen Atem und ein starkes hochschulpolitisches Engagement benötigen wird.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research. 48(2), S. 97-112.

Bancherus, U. (2011): Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland. In: Leszczensky, M./Barthelmes, T. (Hrsg.): Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum – Stand und Perspektiven (HIS-Forum Hochschule 8/2011). Hannover, S. 131-142.

Bancherus, U. (2015): Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik. In: Müller, H.-P./Reitz, T. (Hrsg.): Klassenbildung und Bildungspolitik. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 153-178.

Bancherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hrsg.) (Bancherus u.a. 2015): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen, Münster: Waxmann.

- Banscherus, U./Himpele, K./Staack, S. (2010): Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung. In: WSI-Mitteilungen 10/2010, S. 508-514.
- Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 105-135.
- Dallmann, H.-U./Schiff, A. (2016): Bedingungen einer guten Pflege. Aktuelle Entwicklungen in der Akademisierung der Pflege und in der Pflegepraxis. In: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften (57), S. 171–197.
- Dollhausen, K./Wolter, A./Lattke, S./Scheliga, F./Banscherus, U./Spexard, A. (Dollhausen u.a. 2013): Opening higher education to adults. Final Report. Brüssel.
- Fabian, G./Rehn, T./Brandt, G./Briedis, K. (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. Online-Anhang zu HIS:Forum Hochschule 10/2013. Hannover.
- Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Freitag u.a. 2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- Gerholz, K.-H./Walkenhorst, U. (2016): Gestaltungsfragen zur Akademisierung der beruflichen Bildung am Beispiel der Gesundheitsfachberufe. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016, Opladen: Barbara Budrich, S. 73-89.
- Hofmann, S./König, M. (2017): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Kersten, Steffen (2016): Tendenzen und Risiken der Akademisierung beruflicher Bildung im Kontext der Entwicklung von Produktionsstrukturen. In: Kammasch, G./Klaffke, H./Knutzen, S. (Hrsg.): Technische Bildung im Spannungsfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die Vielfalt der Wege zu technischer Bildung. Referate der 11. Ingenieurpädagogischen Regionaltagung 2016 an der Technischen Universität Hamburg vom 23.-25. Juni 2016. Hamburg, S. 93-100.
- Kamm, C./Schmitt, S./Banscherus, U./Wolter, A. (Kamm u.a. 2016): Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 137-164.
- Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßebaum, B. (Hrsg.) (Kuda u.a. 2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA.
- Lenz, K./Schmitt, S. (2016): Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. Potentiale und Realisierungshürden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1. Münster: Waxmann, S. 321-343.
- Multrus, F./Majer, S./Bargel, T./Schmidt, M. (Multrus u.a. 2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.
- Nickel, S./Schulz, N. (2017): Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen (CHE-Arbeitspapier 195). Gütersloh.
- Schütte, Friedhelm (2013): Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen? In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43-62.
- Severing, E./Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: dies. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 7-18.
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier (Drucksache 3479-13). Mainz.

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 (Drucksache 3818-14). Darmstadt.

Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drucksache 4925-15). Bielefeld.

Wolter, A. (2014): Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs – Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: SpringerVS, S. 145-171.

Wolter, A. (2015): Hochschulexpansion: Wachsende Teilhabe oder Akademisierungswahn? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Bildung; Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/200104/teilhabe-oder-akademisierungswahn>? [15.12.2017].

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (Wolter u.a. 2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 36(4), S. 8-39.

Wolter, A./Kamm, C./Otto, A./Dahm, G./Kerst, C. (Wolter u.a. 2017): Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Projektbericht. Berlin/Hannover.
